



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - PÓLO DE VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

TRISSOMIA 21: APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Estudo de caso

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orientador: Professor Doutor José Afonso Baptista

Mestranda: Mónica Pereira Gomes

setembro 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - PÓLO DE VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

TRISSOMIA 21: APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Estudo de caso

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orientador: Professor Doutor José Afonso Baptista
Mestranda: Mónica Pereira Gomes

setembro 2012

RESUMO

As crianças com Trissomia 21 apresentam limitações próprias da sua condição genética (cromossoma adicional), as quais afetam os respetivos perfis de funcionalidade, incluindo as capacidades para a aprendizagem. Todavia, dependendo da dimensão das referidas limitações, estas podem não ser impeditivas da aprendizagem de uma segunda língua. A adoção de estratégias de ensino adequadas à forma e ritmo de aprendizagem destas crianças é referida na literatura como um fator crucial para garantir o sucesso da aprendizagem. Neste contexto, a aplicação das condições de ensino habitualmente utilizadas com crianças sem Trissomia 21 são, frequentemente, consideradas adversas à aprendizagem por crianças com esta condição.

A presente dissertação, subordinada ao tema *Trissomia 21 e a aprendizagem de uma segunda língua*, centra-se nesta problemática. O seu principal objetivo é a avaliação das potencialidades de uma criança com Trissomia 21, que fala português, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso concreto o Inglês, quando sujeita a condições de ensino semelhantes às utilizadas com crianças sem a condição.

No desenvolvimento da investigação adotou-se uma metodologia de estudo de caso centrado numa criança com Trissomia 21 e idade cronológica de 9 anos, cuja caracterização foi efetuada, nomeadamente no que se refere ao contexto social, económico e familiar, ao diagnóstico funcional e ao percurso escolar. O processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvido em 20 sessões individualizadas de uma hora semanal. Nestas sessões foram lecionados seis temas vocabulares que integram o conjunto de temas habitualmente ensinados pela investigadora nas aulas de iniciação ao inglês a crianças sem Trissomia 21, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC). A extensão de cada tema, o ritmo de apresentação, as metodologias, as estratégias e os materiais utilizados foram semelhantes aos habitualmente empregados com crianças sem Trissomia 21 com idêntica idade cognitiva.

Os resultados relativos ao desempenho da criança foram recolhidos com recurso a uma grelha de observação, onde constam os objetivos da aprendizagem relativamente à compreensão e expressão oral e à memória a longo e curto prazo, avaliados tendo em conta

o modo como as tarefas foram executadas. Da grelha de observação constam também os objetivos comportamentais, avaliados numa escala de frequência.

A análise dos resultados revela que o desempenho da participante no estudo é semelhante ao que tipicamente caracteriza as crianças sem Trissomia 21, nomeadamente no que se refere ao número de vocábulos aprendidos e à compreensão oral. Ao nível da expressão oral revelou algumas dificuldades na articulação de determinados vocábulos, fruto das dificuldades já apresentadas habitualmente pela criança na sua língua materna.

Os resultados obtidos durante este estudo, permitem admitir que a longo prazo a criança poderá ser capaz de adquirir conhecimentos suficientes para comunicar de forma muito simples desde que o seu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e a ajude a formular aquilo que ela gostaria de dizer. Ao conseguir interagir oralmente desta forma, a criança atingiria o nível A1 da interação oral do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Palavras-chave: Trissomia 21; aprendizagem; segunda língua; comunicação.

ABSTRACT

Children with Down Syndrome show some limitations due to their genetic condition (additional chromosome), affecting their functionality profiles as well as their ability to learn. However, depending on the level of the referred limitations, these may not be deterrent to learning a second language. As stated in the literature, the execution of suitable teaching strategies to the learning mode and rhythm of these children is vital to ensure the success in learning. In this context, the applied teaching approaches usually used with children without Down Syndrome are often considered adverse to the learning of children with the Syndrome.

This dissertation, entitled *Down syndrome and the learning of a second language*, focuses on this problematic. It aims at assessing the potential of a child with Down Syndrome who speaks Portuguese learning a foreign language, in this case English, when subjected to similar learning conditions as the ones used with children without the same limitations.

A case study methodology was selected during the course of this investigation centered on a nine years old (chronological age) child with Down Syndrome, characterized namely by his social, economic and family context, functional diagnosis and school progress. The teaching and learning process was developed in 20 private sessions, one hour weekly. During these sessions six lexical themes were taught which integrate the set of themes usually taught by the researcher in a beginner's EFL class to children without Down Syndrome within the *Atividades de Enriquecimento Curricular* (AEC).

The extension of each theme, the pace of its presentation, the methodologies, the strategies and the materials used were similar to those typically used with identical cognitive age children without Down Syndrome.

The results regarding the child's performance were collected using an observation grid containing both speaking and listening learning objectives and long and short term memory, assessed by the way tasks were performed. The observation grid also includes behavioral objectives, assessed on a frequency scale.

The analysis of the results demonstrate that the performance of the participant in this case study is similar to those typically displayed by children without Down Syndrome, namely with regard to the number of words learnt and listening comprehension. However,

the participant revealed some difficulty in the articulation of some words in speaking, a direct result from the difficulties usually presented by the participant in the child's mother tongue.

The results obtained during this study reveal that in the long run the participant may be capable of acquiring enough knowledge to communicate in a very simple way, provided that the interlocutor is willing to repeat or use other words at a slower pace, and help the child formulate what she would like to say. Being capable of orally interacting in such a manner, the participant would achieve an A1 speaking level according to the Common European Framework of Reference for Languages.

Key-words: Down Syndrome; leaning; second language; communication.

Às pessoas que mais amo,
a minha “pipoquinha”, que trouxe cor à minha vida e me fez sorrir
em momentos de maior dificuldade;
o meu marido, pelo amor, apoio, coragem e incentivo que sempre me deu.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que, das mais variadas formas, contribuíram para o desenvolvimento desta tese:

Ao Professor Doutor José Afonso Baptista, pela confiança que depositou em mim e pela disponibilidade, conselhos e orientações que contribuíram para melhorar esta dissertação.

À “minha Clarinha”, uma criança muito especial que sempre me recebeu bem e com quem aprendi imenso. Um bem-haja também à sua mãe.

À Selene que me motivou muito e me ajudou e animou sempre.

À Dra. Ana Rita pela amabilidade, pela disponibilidade e por todos os esclarecimentos que me concedeu.

Ao meu pai e, em especial a minha mãe, pelo exemplo de força e persistência.

Ao meu irmão e à minha cunhada Elsa pelo apoio e as palavras amigas nos momentos mais complicados.

Aos meus cunhados Sandra e Zé pelo incentivo e pelas caminhadas e risadas.

Aos meus sobrinhos David e Gonçalo que, mesmo sem se aperceberem, me fizeram muitas vezes espairecer com as suas conversas e traquinices.

Aos meus sogros, pela ajuda e pelo carinho.

Aos Amigos Dores, João, Susana, Joana, Carolina e André pela amizade, pelo encorajamento e pelos bons momentos com que sempre me brindaram.

Ao Agrupamento de Escolas de Mundão.

Índice

RESUMO	III
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO 1 – A Trissomia 21 ou Síndrome de Down	9
1.1. História	9
1.2. Trissomia 21	12
1.2.1. Origem	12
1.2.2. Tipos de T21	14
1.2.2.1. Trissomia simples ou homogénea	14
1.2.2.2. Translocação.....	15
1.2.2.3. Mosaicismo	15
1.2.3. Características cognitivas	16
1.2.3.1. Percepção	19
1.2.3.2. Atenção / Concentração	19
1.2.3.3. Memória	19
1.2.3.4. Linguagem.....	20
CAPITULO 2 – Capacidade de comunicação na T21	21
2.1. Comunicação	21
2.2. Linguagem	22
2.3. Fala	23
2.4. Formas de ensinar Crianças com T21 a comunicar	25
2.4.1. Total Communication	25
2.4.2. Responsive Teaching	28
2.4.3. Comunicação sem recurso à fala.....	30
2.5. Competências comunicativas	32
2.5.1. Pontos fortes	32
2.5.2. Pontos fracos.....	33
CAPÍTULO 3 - Possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua.....	35
3.1. Etapas do processo de aprendizagem	35
3.2. Aquisição de uma segunda língua	36
3.3. Crianças com T21 e segunda língua	38
3.4. A memória das crianças com T21 e a aquisição de conhecimentos	44
CAPÍTULO 4 – Estudo de caso	47
4.1. Problemática	47

4.2.	Hipóteses	48
4.3.	Metodologia de investigação	49
4.4.	Participante e respetiva contextualização	53
4.4.1.	Contexto familiar, social e económico.....	53
4.4.2.	Diagnóstico Funcional do Participante	55
4.4.3.	Relatório circunstanciado	59
4.4.3.1.	Leitura e escrita:	59
4.4.3.2.	Relato das experiências vividas:	60
4.4.3.3.	Área da Matemática:	60
4.4.3.4.	Comportamento:.....	60
4.4.3.5.	Autonomia e socialização:	60
4.4.3.6.	Apoio Psicopedagógico.....	61
4.4.3.7.	Apoio de terapia da fala	62
4.4.4.	Contextualização do Percurso Escolar.....	63
4.5.	Desenvolvimento dos trabalhos.....	67
4.5.1.	Duração e local	67
4.5.2.	Planificações	67
4.5.3.	Temas.....	69
4.5.4.	Recursos utilizados	70
4.5.4.1.	Flashcards.....	71
4.5.4.2.	Jogos.....	71
4.5.4.3.	Músicas.....	72
4.5.4.4.	Computador.....	73
4.5.5.	Grelha de observação das sessões.....	73
4.5.6.	Desenvolvimento das sessões	74
4.6.	Resultados.....	77
4.6.1.	Expressão e Compreensão Oral	78
4.6.2.	Memória.....	79
4.6.3.	Objetivos comportamentais	80
CAPÍTULO 5 – Conclusão.....		83
Bibliografia.....		87
Anexos.....		97

INTRODUÇÃO

Segundo Carlos Ceia (2011), em 2007 a Comissão Europeia desafiou todos os países a construir políticas destinadas a promover a aprendizagem de línguas estrangeiras sob o lema: "Aprende línguas e serás alguém!". Para o efeito, disponibilizou o portal das línguas, criou vários programas educativos (como o *Sócrates* ou o *Leonardo Da Vinci*) e organizou um Dia Europeu das Línguas.

O desafio da utilização de uma segunda língua é também lançado diariamente pela sociedade, cada vez mais exigente relativamente ao domínio de capacidades e competências dos cidadãos, tenham eles deficiências ou não. Neste contexto, é importante, muitas vezes até essencial, que as pessoas saibam falar uma segunda língua, particularmente uma língua de comunicação internacional. Consequentemente, consideramos que a oportunidade de aquisição de uma segunda língua, constituindo uma mais-valia, deve ser facultada a todos aqueles que frequentam o sistema de ensino público.

Em Portugal, no ano de 2005, foi criado o programa de generalização do ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com as seguintes finalidades (Bento et al, 2005:11):

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio afetivas, culturais e psicomotoras da criança;

- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Favorecer atitudes de autoconfiança e de empenho no saber-fazer;
- Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Fomentar outras aprendizagens.

A participação de crianças com Trissomia 21 neste programa pode ser comprometida devido às suas limitações, próprias da sua condição genética. Com efeito, a Trissomia 21 afeta o perfil de funcionalidade dos seus portadores, incluindo as capacidades para a aprendizagem. Contudo, estas limitações podem não ser impeditivas de que estas crianças aprendam uma segunda língua, particularmente se no processo de aprendizagem forem adotadas estratégias de ensino adequadas à forma e ritmo de aprendizagem destas crianças.

Muitas crianças com Trissomia 21 acabam por se tornar adultos independentes, com o seu emprego, os seus amigos, os seus gostos e, por vezes, até a sua própria família. Deste modo, é necessário que aprendam um pouco de tudo o que os possa levar ao encontro dessa independência, incluindo uma segunda língua. A aprendizagem de uma segunda língua poderá favorecer a empregabilidade de pessoas portadoras de Trissomia 21, que, na maioria das vezes simplesmente por questões de preconceito, têm dificuldades acrescidas neste contexto. Adicionalmente, também a nível pessoal poderá ser necessário comunicar numa segunda língua com outras pessoas, em momentos de lazer ou de viagem.

A importância dada à aprendizagem de línguas estrangeiras e à crescente necessidade de igualdade e de inclusão social e profissional de todas as pessoas, torna importante saber até onde vão as potencialidades numa criança com Trissomia 21 no que se refere à aprendizagem de uma segunda língua. A presente Dissertação procura contribuir para este conhecimento, sendo que a motivação para a sua realização se deve a duas pessoas portadoras de Trissomia 21: O Barroca e a Clara.

O Barroca frequenta uma instituição para crianças com deficiência mental e tem a singularidade de ser meu tio. É um “menino” de 42 anos que sempre gostou de utilizar no

seu discurso expressões em língua inglesa. Apenas aprendeu a falar o português mas, de vez em quando, lá lhe sai um “thank you very much”, um “yes” ou um “good morning”, utilizados nos momentos adequados, revelando que, apesar de nunca ter aprendido uma língua estrangeira, compreende o significado das expressões que utiliza.

A Clara (pseudónimo) frequenta o 1º Ciclo do Ensino Básico. É uma menina com idade cronológica de 9 anos e idade cognitiva inferior, estimada em cerca de 6/7 anos. Esta menina cativou-me pelo seu olhar doce e pela sua curiosidade, mostrados insistentemente quando eu passava pela sua sala de aula e subia as escadas para ensinar inglês aos seus colegas. Quando nos cruzávamos dizia-lhe “hello”, tendo a criança passado a responder do mesmo modo, sempre com um lindo sorriso. A Clara tinha curiosidade em relação ao que eu ia fazer à sala de aula, e eu tinha curiosidade em saber se ela seria capaz de aprender aquilo que eu ia ensinar!

Estas duas pessoas foram as responsáveis pela definição da questão de partida da presente Dissertação, a saber: *Até onde vão as potencialidades numa criança com Trissomia 21 para aprender uma segunda língua?*

As alterações físicas que caracterizam uma criança com Trissomia 21 são, efetivamente, de responsabilidade genética. No entanto, a sua condição não significa que sejam incapazes de aprender, ainda que atingindo os objetivos de forma mais lenta, uma vez que a capacidade de observar, analisar e lidar com conceitos abstratos é afetada pelas limitações na capacidade cognitiva.

A nossa convicção é a de que as limitações intrínsecas à Trissomia 21, provocadas pelo seu cromossoma adicional, não têm de condicionar o resultado final de uma criança no que se refere à aprendizagem de uma segunda língua. Pensamos que, dependendo do tipo de Trissomia 21 e do perfil da criança, se lhe forem dadas oportunidades para aprender e progredir, ela poderá alcançar objetivos com sucesso. Naturalmente que, os fatores culturais, psicológicos, ambientais e familiares têm, neste contexto, significado. Estas crianças devem ser estimuladas a aprender, a explorar e a arriscar, à semelhança de todas as outras crianças.

O principal objetivo desta investigação é, portanto, o de averiguar as potencialidades de uma criança com Trissomia 21 para aprender áreas vocabulares da língua inglesa (os números, as cores, a família, os animais, etc.) semelhantes às que são lecionadas, no âmbito das AEC, a crianças sem esta condição. Durante o processo de ensino e aprendizagem, não tivemos o propósito de fazer com que a criança ficasse fluente numa segunda língua, até porque tal seria impossível em apenas 20h (mesmo com crianças sem a condição). O que pretendemos foi averiguar se a criança com T21 seria capaz de:

- associar palavras ouvidas a imagens e objetos reais (e vice-versa) – testando assim a compreensão oral;
- proferir palavras aprendidas e responder a questões simples – testando deste modo a compreensão e a expressão oral;
- memorizar a curto prazo os vocábulos lecionados;
- memorizar a longo prazo os vocábulos lecionados;
- aprender ao mesmo ritmo que as crianças sem T21;
- ser interessada na aprendizagem da língua Inglesa;
- ser empenhada na realização das atividades propostas.

Um objetivo complementar desta dissertação consiste na avaliação do desempenho da criança com Trissomia 21 quando sujeita a condições de ensino semelhantes às utilizadas com crianças sem essa condição, mas com idêntica idade cognitiva. Esta avaliação poderá permitir inferir algumas conclusões sobre a possibilidade de integração/inclusão de uma criança como a Clara numa turma regular de ensino do inglês no âmbito das AEC. É de notar que o trabalho com a aluna foi desenvolvido num contexto sem outros alunos e sem estímulos possibilitadores de distração. Este facto, em princípio, favorece o processo de aprendizagem, particularmente em casos como o da Clara, que tem dificuldade em manter a atenção/concentração. Consequentemente, as potenciais conclusões sobre a possibilidade de inclusão numa turma regular devem sempre ter este aspeto em consideração.

Neste contexto, importa ainda referir que os recursos e metodologias por nós utilizados no ensino do inglês no âmbito das AEC se aproximam dos que são recomendados para o

ensino a crianças portadoras de Trissomia 21. Com efeito, nas aulas das AEC são habitualmente utilizados estímulos audiovisuais (imagens, objetos reais, vídeos informáticos, músicas) com o intuito de reforçar o processo de ensino-aprendizagem do vocabulário. Como veremos nos capítulos seguintes, reconhecidos especialistas na área da Trissomia 21 defendem que crianças com esta condição conseguem memorizar e processar informação visual mais facilmente do que informação apenas auditiva, contribuindo para relembrar o que foi aprendido e progredir mais espontaneamente.

No desenvolvimento da investigação foi adotada uma metodologia de estudo de caso do tipo descritivo e abordagem qualitativa, centrado numa criança com Trissomia 21 com idade cronológica de 9 anos (a Clara). A utilização desta metodologia foi condicionada por diversos fatores que habitualmente encaminham os investigadores para esta abordagem, nomeadamente:

- a indisponibilidade de um número relativamente elevado de crianças com T21, com idênticas condições em termos de capacidade cognitiva e de idade, que permitisse garantir uma amostra estatisticamente adequada para a realização de um estudo quantitativo estatístico;
- a importância de contabilizar o contexto social e familiar do participante no estudo bem como as suas capacidades cognitivas, desenvolvimento linguístico, comportamento, empenho e concentração, que podem influenciar a aprendizagem;
- a relevância da integração no estudo de diferentes perspetivas sobre a realidade em análise, nomeadamente a do investigador, a dos indivíduos que são investigados, a de informadores relevantes (educadores, médicos, terapeutas, etc.) e a dos próprios leitores ou audiência no que se refere à interpretação dos resultados;
- o facto da capacidade cognitiva do participante relativamente à aprendizagem não poder ser controlada (nem a de qualquer outra pessoa);
- o fenómeno em estudo ser, claramente, contemporâneo.
- o facto do investigador interagir e procurar minimizar a distância relativamente ao participante no estudo;

O estudo de caso descreve, de forma qualitativa, o comportamento da Clara durante o processo de aquisição do vocabulário da língua inglesa. Na secção 3 do Capítulo IV é fundamentada de forma mais completa a opção pela metodologia de investigação aplicada nesta Dissertação.

O processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvido em 20 sessões individualizadas de uma hora semanal. Nestas sessões foram lecionados seis dos temas vocabulares que integram o conjunto de temas habitualmente ensinados pela investigadora, nas aulas de iniciação ao inglês no âmbito das AEC, a crianças sem Trissomia 21. O nível de iniciação foi adotado por duas razões fundamentais: a criança participante não tinha ainda contacto com a língua inglesa; e a respetiva idade cognitiva é próxima da idade em que, no âmbito das AEC, as crianças sem Trissomia 21 têm iniciação ao inglês (6/7 anos). A extensão de cada tema apresentado, o ritmo de apresentação, as metodologias, as estratégias e os materiais utilizados foram semelhantes aos habitualmente empregados nas aulas das AEC, com as crianças sem Trissomia 21, com idade cognitiva idêntica à da Clara. Consequentemente, prevíamos que a Clara pudesse apresentar um comportamento na aprendizagem dos vocábulos semelhante ao que é típico em crianças não portadoras da Trissomia 21.

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, sendo que o primeiro relata a História da Trissomia 21 ou Síndrome de Down (S.D.) e a sua origem. Para além disso, expõe os diferentes tipos de Trissomia 21, a respetiva prevalência e fatores de risco e descreve as características cognitivas dos portadores da condição, os quais apresentam défices a vários níveis, como por exemplo a atenção/concentração e a memória.

No segundo capítulo, são relatadas as capacidades comunicativas na Trissomia 21, de acordo com diversos autores. Uma vez que é frequente que as crianças com T21 consigam comunicar antes de conseguirem falar, são apresentadas várias formas de ensinar estas crianças a comunicar e a desenvolver a fala, bem como recursos para o efeito. São ainda expostos os seus pontos fortes e fracos relativamente às competências comunicativas.

O terceiro capítulo procura demonstrar as etapas do processo de aprendizagem em geral e verificar se se processa do mesmo modo nas crianças com T21. Posteriormente aborda-se o tema da aquisição de uma segunda língua por parte de crianças com T21, onde surgem opiniões diversas relativamente ao momento certo para se realizar essa aprendizagem. Quanto à aquisição de conhecimentos, é ainda referido como funciona a memória destas crianças (a curto e a longo prazo) bem como apresentadas algumas formas de estimulá-la.

No quarto capítulo, poderá encontrar-se a metodologia e o relato dos procedimentos e do estudo de caso propriamente dito. São também expostos os resultados da investigação e tecidas algumas comparações entre a aprendizagem feita pela criança alvo do estudo de caso e as crianças que frequentam as AEC.

Por último é apresentada a conclusão tendo em conta o que se previa acerca do estudo de caso no início dos trabalhos.

CAPITULO 1 – A Trissomia 21 ou Síndrome de Down

1.1. História

Foi o médico John Langdon Down quem fez a primeira descrição clínica da Síndrome de Down, no ano de 1866. Down trabalhou no *Royal Earlswood Asylum for Idiots*, um estabelecimento onde eram educadas crianças com problemas de aprendizagem, possuidoras de atraso mental. Foi graças ao contacto com essas crianças que Down verificou que muitas delas partilhavam características físicas comuns tais como o cabelo liso e fino, os olhos em linha ascendente e dobras da pele nos cantos internos, nariz pequeno e um pouco achatado, rosto redondo, baixa estatura, pescoço curto e grosso, flacidez muscular, mãos pequenas com dedos curtos e prega palmar única, etc. (ver todas as manifestações clínicas na Tabela 1). É de salientar que nenhuma das anomalias físicas está presente em 100% dos casos e que algumas anomalias são comuns a outras patologias. É de notar ainda que algumas das manifestações mencionadas na tabela 1 poderão encontrar-se também em crianças sem Trissomia 21 (Regateiro, 2007).

Tabela 1 - Síndrome de Down - prevalência e manifestações clínicas

Síndrome	Prevalência	Manifestações Clínicas
Síndrome de Down Trissomia 21	1/660 recém-nascidos	Recém-nascido com hipotonia, excesso de pele na nuca, reflexos de Moro diminuídos, hiperflexibilidade das articulações, face redonda com perfil achatado, braquicefalia, orelhas malformadas, fendas palpebrais oblíquas para cima e para fora, apicantus, nariz pequeno e achatado, boca aberta e protusão da língua, palato alto, estreito e arqueado, prega palmar única, mãos curtas e grossas, clinodactilia do 5º dedo da mão, baixa estatura, atraso mental, cardiopatia congénita, atresia duodenal, suscetibilidade aumentada para infeções respiratórias e leucemia.

Fonte: Manual de Genética Médica, Fernando J. Regateiro, Coimbra 2007: 284

Para além disso, Down verificou ainda que essas crianças já tinham nascido com a sua condição (tratava-se de uma condição congénita), e que possuíam uma esperança de vida menor do que o habitual. Infelizmente, usou a designação "mongolismo" para descrever a aparência dessas crianças, o que acabou por estigmatizá-las, numa altura em que se acreditava que os povos da Mongólia eram seres inferiores. Contudo, acabou por se abandonar essa designação dado que a mesma implicava conotações raciais que induziam em erro e eram desagradáveis, não apenas para as crianças e suas famílias mas também para os habitantes da Mongólia (Teixeira, 1973).



Figura 1- Imagens de uma pessoa com T21; A- aos 7 meses de idade; B- aos 2 anos; C- aos 3 anos; D - aos 12 anos

Fonte: Manual de Genética Médica, Fernando J. Regateiro, Coimbra 2007 : 285

Apesar de todos os esforços, Down foi incapaz de determinar o motivo de tal condição. Posteriormente à publicação de Down, muitas teorias surgiram na tentativa de determinar a causa para a S.D. Em 1909, Shuttleworth estabeleceu uma relação entre a idade materna e o aumento de risco para a S.D., revelando que a prevalência era maior quando os partos ocorriam em mães com idade mais avançada.

A Tabela seguinte permite verificar a probabilidade do nascimento de um bebé com S.D. baseado na idade materna no momento do parto.

Tabela 2- Idade materna e risco para Síndrome de Down

Idade Materna (anos)	Risco estimado	Idade materna (anos)	Risco estimado
15	1/1578	37	1/242
20	1/1528	38	1/189
25	1/1351	39	1/146
26	1/1286	40	1/112
27	1/1208	41	1/85
28	1/1119	42	1/65
29	1/1018	43	1/49
30	1/909	44	1/37
31	1/796	45	1/28
32	1/683	46	1/21
33	1/574	47	1/15
34	1/474	48	1/11
35	1/384	49	1/8
36	1/307	50	1/6

Fonte: Manual de Genética Médica, Fernando J. Regateiro, Coimbra 2007, p.288

Apenas cerca de 100 anos depois da descrição de Down se viria a conhecer a causa da existência de tal condição. Foi em 1959 que o geneticista Jérôme Lejeune e os seus colaboradores descobriram uma anomalia cromossómica na base da S.D. Normalmente, o ser humano possui 46 cromossomas organizados em 23 pares. O que sucede na S.D. é que o cromossoma 21 (o mais pequeno de todos os cromossomas) aparece três vezes em vez de duas, fazendo com que o número total de cromossomas seja de 47 em vez dos habituais 46.

Pelo facto do cromossoma 21 aparecer 3 vezes, a Síndrome de Down é também designada de Trissomia 21 (T21) (Sampedro et al, 1997). Como forma de homenagear o seu antecessor nestas descobertas, Lejeune denominou a anomalia de Síndrome de Down. Em 1960, Paul Polani relatou os primeiros casos de translocação e, no ano seguinte, o primeiro caso de mosaicismo (González, 1995).

Para Regateiro (2007), “A T21 é a aneuploidia¹ mais frequente numa população, com uma prevalência de cerca de 1/660 recém-nascidos.” É de notar que não se verificam diferenças significativas na incidência quando se faz a comparação entre diferentes grupos sociais, raças humanas ou regiões geográficas. Ainda de acordo com Regateiro (2007), “Cerca de 0,5% dos embriões têm T21. No entanto, a sua incidência é maior no momento da fecundação do que ao nascer, calculando-se que cerca de 70% dos embriões com T21 abortem espontaneamente.”

De acordo com Sampedro et al. (1997) a T21 “é uma anomalia cromossómica que implica perturbações de várias ordens”, não apenas física mas também cognitiva.

1.2. Trissomia 21

1.2.1. Origem

De acordo com a Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, trata-se de uma encefalopatia não progressiva, ou seja, localiza-se no cérebro e com o passar do tempo o agente da doença não se acentua. Uma criança com a T21 tem propensão natural para progredir, uma vez que o seu sistema nervoso central continua a amadurecer com o decorrer do tempo, embora se trate de um amadurecimento mais lento do que o observado em crianças sem a Síndrome.

A T21 deriva de uma malformação genética. Os genes do ser humano encontram-se nos cromossomas, no interior das células. Normalmente, existem 46 cromossomas em cada célula do corpo, com exceção dos óvulos e dos espermatozoides (células germinativas), distribuídos em 23 pares. As células reproduzem-se por um processo designado mitose em que a célula-mãe se divide em duas células-filhas, cada uma com o mesmo número de cromossomas que a célula-mãe (fig.2).

¹ “Se o número de cromossomas difere de $2n$ por um ou mais cromossomas, sem ser múltiplo de n , a condição designa-se aneuploidia: monossomia quando há falta de um cromossoma, trissomia ou tetrassomia quando há, respetivamente, um ou dois cromossomas adicionais” (Regateiro,2007:265)

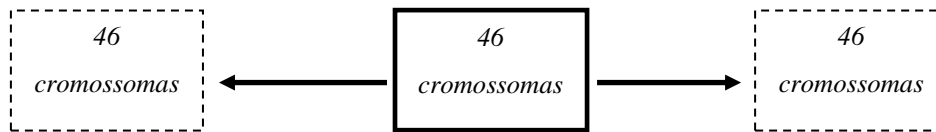


Figura 2 – Mitose

Fonte: Crianças com Síndrome de Down, Karen Stray-Gundersen, 2007:19

As células germinativas têm na sua origem um processo de divisão celular diferente. Cada célula-filha terá apenas metade do número de cromossomos da célula primordial. Esse processo é designado por meiose (fig.3).

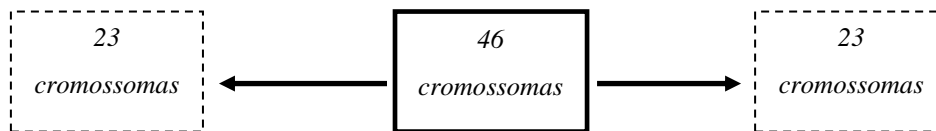


Figura 3 – Meiose

Fonte: Crianças com Síndrome de Down, Karen Stray-Gundersen, 2007:19

Aquando da concepção é formado o zigoto (designação dada ao óvulo fertilizado), o qual, normalmente, terá um conjunto de 46 cromossomos, 23 de cada um dos progenitores (fig.4).

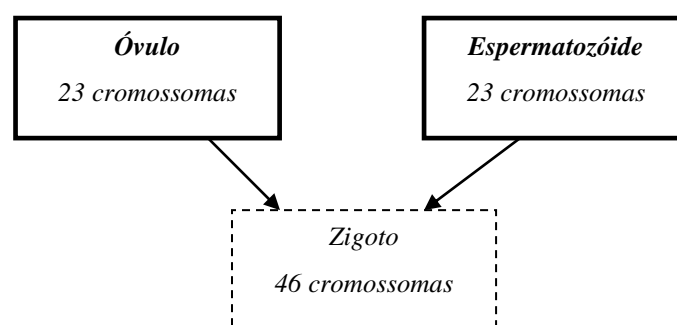


Figura 4 - Formação do Zigoto

Fonte: Crianças com Síndrome de Down, Karen Stray-Gundersen, 2007:20

Contudo, por vezes a meiose é feita de forma deficitária podendo originar, entre outras, a Trissomia 21. Esta Síndrome é resultante da falha da separação correcta de um par de cromossomos durante a divisão celular (não-disjunção). O que acontece é que uma “célula-

filha” recebe 24 cromossomas e a outra apenas 22. A célula com apenas 22 cromossomas não sobreviverá. Porém, um óvulo ou um espermatozoide com 24 cromossomas poderá sobreviver. Deste modo, o zigoto poderá ter 47 cromossomas em vez dos habituais 46.

No caso da Síndrome de Down é o cromossoma 21 que não se separa corretamente. Desta forma, ambos os cromossomas 21 irão para a mesma “célula-filha”, em vez de cada um deles se transmitir para uma “célula-filha” diferente (fig.5).

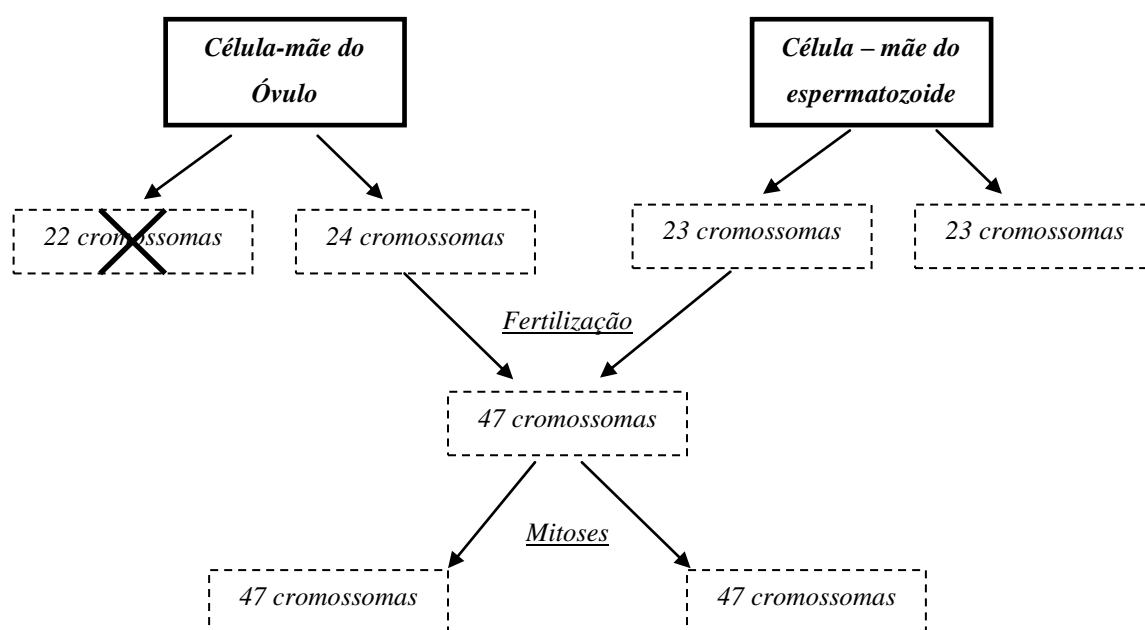


Figura 5 - Não-disjunção - falha na separação correta do par de cromossomas durante a meiose

Fonte: Crianças com Síndrome de Down, Karen Stray-Gundersen, 2007:22

1.2.2. Tipos de T21

1.2.2.1. Trissomia simples ou homogénea

Como já foi referido, o que acontece na T21 é que há uma divisão de cromossomas errada aquando da meiose, resultando na formação de um zigoto com três cromossomas 21 em vez de apenas dois. Com o desenvolvimento do embrião, por divisão (meiose) e duplicação (mitose), o cromossoma extra é igualmente copiado e transmitido para a nova célula. Deste

modo, todas as células irão conter o cromossoma 21 extra. Daqui resulta um tipo de T21 denominado Trissomia 21 Simples ou Homogênea, que ocorre em 93 a 95% dos casos de S.D., e que tem a sua origem antes da fertilização.

1.2.2.2. Translocação

Existe também a Trissomia 21 por translocação, quando o cromossoma extra do par 21 fica preso a outro cromossoma. A translocação pode ocorrer no momento em que se forma o espermatozóide ou o óvulo, ou ainda no momento em que se produz a divisão celular. Na Trissomia por translocação, todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de translocação. É de notar que em um de cada três casos de trissomia por translocação, um dos progenitores é portador da mesma, aumentando assim a probabilidade de ter outro filho afetado. O pai ou a mãe são pessoas física e intelectualmente normais, mas as suas células possuem apenas 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais (Sampedro et al, 1997). Esta trissomia ocorre em 4 a 6% dos casos.

1.2.2.3. Mosaicismo

O Mosaicismo distingue-se das outras formas de T21 pela existência de uma alteração genética que compromete apenas parte das células, ficando algumas com 47 cromossomas e outras com 46, o que acontece em 1 a 3% dos casos. No Mosaicismo, o erro de distribuição dos cromossomas acontece na 2ª ou 3ª divisão celular. Quanto mais tarde ocorrer menos serão as células afetadas pela Trissomia.

Estes três principais tipos de Trissomia detetam-se com a realização de um exame denominado Cariótipo, que consiste numa recolha sanguínea e sua posterior análise

Independentemente do tipo de trissomia, todas as pessoas com Síndrome de Down têm uma parte extra do cromossoma 21 presente em todas ou em algumas das suas células. Este material genético extra altera o curso do desenvolvimento e é responsável pelo aparecimento das características associadas à Síndrome de Down.

A causa da não-disjunção é ainda desconhecida, embora investigações revelem, como já foi mencionado anteriormente, que a sua frequência aumenta com o avançar da idade da mulher. Contudo, devido ao maior número de nascimentos em mulheres mais jovens, 80% dos bebés com S.D. nascem de mães com idade inferior a 35 anos.

Nas últimas décadas o tratamento de pessoas com T21 melhorou notavelmente. A esperança média de vida aumentou graças à melhoria de cuidados médicos, à sua integração social e inclusão escolar. O mito de que a criança com T21 não conseguiria aprender nem evoluir foi desaparecendo e foram surgindo casos de crianças com imenso potencial e capacidades nas mais diversas áreas bem como adultos completamente independentes. É apenas preciso dar-lhes carinho, incentivo e oportunidades, como se faz com qualquer outra criança. Segundo as palavras de Kozma,

As crianças com Síndrome de Down sofreram, por muito tempo, de baixas expectativas e prognósticos negativos de auto-realização. Antigamente, seus QIs inferiores condenavam essas crianças para instituições em que, segregadas da sociedade, isoladas, recebendo pouca educação e muito frequentemente ignoradas, não conseguiam ultrapassar as baixas expectativas que lhes eram atribuídas. Com frequência, tais expectativas produziam fraco desempenho. Agora sabemos que esse ciclo negativo é desastroso e evitável. Com o auxílio de intervenções precoces na infância, cuidados médicos modernos, melhor educação e maior aceitação social, as crianças com Síndrome de Down estão se desenvolvendo em níveis cada vez mais altos. Não só os seus escores de QI estão em ascensão, mas também são aprendidas novas habilidades que proporcionam à criança, e aos familiares, uma vida mais completa. (Kozma, 2007:33)

1.2.3. Características cognitivas

De acordo com alguns estudos, as crianças com esta síndrome revelam problemas de desenvolvimento ao nível da atenção, do estado de alerta, do comportamento, da sociabilidade, da memória a curto e a longo prazo, dos mecanismos de análise, de cálculo, do pensamento abstrato e de linguagem expressiva (Troncoso e Cerro, 2004).

Contudo, estas crianças desenvolvem-se numa sequência muito semelhante à das crianças sem T21 e muitas fases do desenvolvimento são conseguidas, embora num ritmo mais lento. No entanto, o facto de alcançarem as metas de forma mais lenta leva a que as

expectativas das pessoas que com elas vivem e trabalham sejam, muitas vezes, abaladas. A particularidade de na T21 ser comum a existência de um deficit no que respeita a audição e a visão, tende a contribuir para o referido ritmo mais lento, uma vez que tem consequências negativas na aquisição e no processamento de informação.

“Mas, de todos os sintomas, o que nunca falta, e é dominante, consiste no reduzido desenvolvimento da inteligência; há em todas uma restrição do poder intelectual, por não ter sido feita uma revigoração, uma maturação de certas moléculas indispensáveis ao funcionamento das células nervosas. Há sim, uma construção normal do cérebro, mas em que o seu funcionamento não atinge o máximo eficaz.” (Tavares, 1986:13)

Segundo Kozma (2007), para avaliar a inteligência são utilizados testes padronizados. Os resultados desses testes são calculados utilizando uma medida designada quociente de inteligência ou QI, que avalia a capacidade de raciocínio, análise e pensamento. Esta autora afirma que vários estudos mostram que 95% da população apresenta uma inteligência normal (QI entre 70 a 130), 2,5% da população possuem inteligência superior (QI acima de 130) e os restantes 2,5% têm inteligência abaixo dos limites normais (QI abaixo de 70). Esta caracterização corresponde à distribuição de resultados de QI obtidos pela aplicação dos testes de inteligência de Wechsler², como se pode verificar na figura 7.

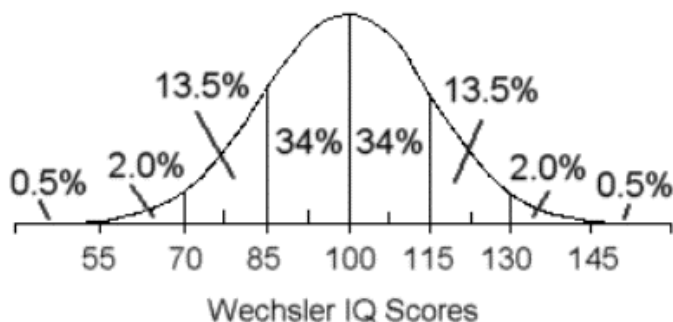


Figura 6 – Resultados de QI obtidos pela aplicação dos testes de inteligência de Wechsler

Kozma (2007) subdivide a população com inteligência abaixo do normal em três graus de deficiência mental, como ilustrado na tabela 3.

² David Wechsler foi um psicologista americano que desenvolveu testes de inteligência para adultos e crianças.

Tabela 3 – Caracterização da Inteligência da população

Inteligência	QI	Porcentagem da população
Superior	>130	2,5%
Normal	70 a 130	95%
Deficiência mental leve	55 a 70	2,5%
Deficiência mental moderada	40 a 55	
Deficiência mental grave	25 a 40	

Ainda de acordo com Kozma (2007), a maioria das crianças com T21 possui deficiência mental moderada a leve, algumas crianças apresentam deficiência mental grave, enquanto outras possuem inteligência na amplitude quase normal.

Ao longo de muitos anos, as crianças com T21 foram postas de parte e privadas de oportunidades fundamentais para o seu desenvolvimento, uma vez que ninguém as achava capazes de aprender e desenvolver capacidades.

Foi e continua a ser recomendado em alguns países, por rotina, a institucionalização imediata, como sendo a maneira mais eficaz de enfrentar a situação. Considera-se que a separação de pais e filhos logo após o nascimento é mais benéfica para os pais do que mais tarde, visto que desencadeia menos traumatismos e a criança beneficiaria por ser criada numa instituição, pois seria poupada ao traumatismo de uma ulterior separação familiar e teria uma educação adequada. (Teixeira, 1973:41)

Atualmente pretende-se oferecer a estas crianças as mesmas oportunidades e experiências que se facultam às crianças sem a condição, uma vez que está provado que elas possuem aptidões que apenas precisam de ser trabalhadas.

O importante é intervir o mais precocemente possível, definir objetivos passíveis de serem atingidos por cada criança e encorajá-las durante todo o processo de ensino/aprendizagem, de modo a que possam vir a ser bem-sucedidas e desenvolvam todo o seu potencial, sem que se subestime as suas capacidades.

Segundo Troncoso e Cerro (2004), existem diversas características a ter em conta numa criança com T21 quando se pretende definir objetivos para a sua aprendizagem, como por exemplo a percepção, a atenção/concentração, a memória e a linguagem.

1.2.3.1. Percepção

Quando comparadas a outras crianças com Deficiência Mental, as crianças com T21 apresentam maiores défices em aspetos tais como (Sampedro et al: 1997):

- capacidade na discriminação auditiva – não captam bem todos os sons, processam mal a informação, têm dificuldades em seguir instruções dadas a um grupo;
- reconhecimento táctil em geral e de objetos a três dimensões;
- rapidez percetiva (tempo de reação);

1.2.3.2. Atenção / Concentração

Para Sampedro et al (1997), existe um défice de atenção nas crianças com T21, constatado através das seguintes características:

- necessitam de mais tempo para focar a atenção para o que é pretendido, sendo necessária uma forte motivação para manter o seu interesse;
- possuem um período de concentração muito reduzido;
- têm dificuldade em inibir ou reter as respostas; a isto deve-se a falta de qualidade das respostas e a maior frequência de erro.

1.2.3.3. Memória

A criança com T21 não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para assimilar determinadas tarefas. Orienta-se, normalmente, por imagens e não por conceitos - pelo concreto e não pelo abstrato (Sampedro et al: 1997).

Apresenta, igualmente, pouca memória auditiva sequencial, o que a impede de reter várias ordens ou sequências seguidas.

O tema da memória será abordado de forma mais pormenorizada no capítulo III.

1.2.3.4. Linguagem

A autonomia pessoal e social, a inclusão e a evolução da criança com T21, dependem, em grande parte, da aquisição e evolução da linguagem. O desenvolvimento da linguagem em crianças com T21 sofre um grande atraso em relação às outras áreas de desenvolvimento. Ademais, existe um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo. O nível expressivo destas crianças é frequentemente afetado pelos seguintes fatores (Sampedro et al,1997, pp.233-234):

- Dificuldades respiratórias: a má organização do processo de respiração que muitas crianças com Deficiência Mental apresentam, agrava-se nas crianças com trissomia 21, pela frequente hipotonicidade³ e fraca capacidade para manter e prolongar a respiração.
- Perturbações fonatórias: implicam alterações no timbre da voz, que aparece grave, de timbre monótono, por vezes gutural.
- Perturbações da audição: os estudos feitos indicam uma incidência de perdas auditivas que variam de ligeiras a moderadas, pelo que a capacidade auditiva, sem estar gravemente alterada, é inferior ao normal.
- Perturbações articulatórias produzidas pela confluência de vários fatores: hipotonia da língua e lábios, malformações do palato, inadequada implantação dentária, imaturidade motora, etc.
- Tempo de latência da resposta demasiado prolongado.

Apesar de a criança com T21 ter fatores intrínsecos à sua condição que lhe dificultam a aprendizagem de uma linguagem, existem métodos e estratégias para ajudá-la a adquiri-la e a utiliza-la no seu quotidiano.

³ Estado caracterizado por uma redução ou perda do tónus muscular.

CAPITULO 2 – Capacidade de comunicação na T21

De acordo com Kumin (2008), existem várias formas de comunicar. A comunicação pode ser verbal ou não verbal e ambas podem ser eficazes, dependendo do contexto em que são utilizadas. Numa livraria, por exemplo, se o vendedor nos perguntar qual o livro que queremos poderemos proferir o seu nome ou, simplesmente, apontar para o livro escolhido. Contudo, em certas situações, um determinado modo de comunicação funciona melhor do que outro. Se nos sentarmos numa esplanada e quisermos uma bebida, certamente que utilizar palavras será mais eficaz, até porque teremos que especificar a bebida que pretendemos. Já se estivermos numa situação de um convívio com muita gente e pretendemos chamar alguém que está longe, será mais eficaz utilizar um gesto quando a pessoa estiver a olhar para nós do que chamá-la com recurso a palavras. Deste modo podemos concluir que diferentes situações podem requerer diferentes modos de comunicar.

Para nos exprimirmos utilizamos muitas vezes os termos “linguagem”, “língua” e “comunicação”. No entanto, temos que ter presente que os 3 termos têm significados distintos.

2.1. Comunicação

A comunicação engloba a linguagem em todas as suas modalidades: falada, gestual, escrita e tátil. Como refere Baptista (2008:114), a linguagem é “a faculdade humana de comunicar por meio de sinais. Sinais arbitrários que podem ser sonoros, gestuais, escritos, tácteis.” A comunicação refere-se ao processo de formular e enviar uma mensagem a alguém que posteriormente a descodifica. O processo de comunicar é holístico. Para entender o significado de uma mensagem deve-se ter em conta o que é dito, mas também a forma como é dito. A comunicação pode ser levada a cabo de diversas formas utilizando, por exemplo, gestos, expressões faciais, mensagens de texto e até abreviaturas. Segundo Kumin (2008), também a roupa que trazemos vestida pode comunicar: uma farda de polícia pode significar autoridade.

2.2. Linguagem

Para Baptista (2008:115),

A linguagem é um fenómeno humano universal, a língua é a sua realização concreta. As línguas naturais e históricas são o meio de operacionalização da linguagem nas comunidades reais. O espanhol, o mandarim, a língua gestual portuguesa, a língua gestual americana ou a língua gestual francesa são línguas naturais, criadas em determinadas situações históricas pelas respectivas comunidades, graças a essa faculdade da espécie humana para a linguagem. Falamos de linguagem em geral, falada ou gestual, sem especificar línguas concretas, mas falamos de línguas quando explicitamos a linguagem específica, real, utilizada em cada comunidade.

A linguagem existe para que não tenha de se utilizar o objeto real para passar uma mensagem. As palavras são signos que representam os objetos reais. Segundo Cunha e Cintra (2002), linguagem é

Um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma Língua qualquer. Usa-se também o termo para designar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma Linguagem, ou seja a Linguagem falada ou articulada.

Deste modo, a linguagem pode ser vista como um sistema de símbolos estruturado e arbitrário, utilizado para comunicar acerca de acontecimentos, relações e objetos dentro de uma determinada cultura. Os membros de uma comunidade linguística partilham e compreendem o código estabelecido, aprendendo-o através de interação social. Segundo Kumin (2008), se virmos alguém na rua a caminhar com algo metido nos pés diremos que leva sapatos. Mas se vivermos em França chamar-lhe-emos *chaussures*, ou em Inglaterra *shoes*. São palavras que se referem a um mesmo objeto e chamamos-lhe de uma determinada maneira porque nos ensinaram assim e porque todos vão perceber do que estamos a falar se usarmos uma palavra estabelecida. As palavras são símbolos arbitrários e utilizamo-las de maneira a sermos compreendidos.

O uso da linguagem não inclui apenas receber e perceber mensagens, mas também formulá-las e enviá-las. Quando recebemos uma mensagem e tentamos percebê-la estamos a descodificá-la, o que se designa por linguagem recetiva. Por outro lado, quando

formulamos uma mensagem e a enviamos estamos a codificar a linguagem, o que é designado por linguagem expressiva.

Sampedro (1997) revela que existe um atraso considerável do desenvolvimento da linguagem em crianças com T21, quer na compreensão quer na expressão. Refere também que “quanto à compreensão, a evolução de uma criança com Síndrome de Down é paralela à de uma criança normal, embora atrasada em relação ao tempo e obstaculizada pelos défices que apresentam em aspetos particulares da organização do comportamento” (Sampedro, 1997, p.233).

Kumin (2008) refere que as crianças com T21 aprendem mais facilmente através do canal visual (leitura e demonstrações visuais) do que através do canal auditivo. Normalmente, têm mais facilidade em receber e compreender a linguagem do que em codificar e produzir mensagens, sentindo-se mais à vontade na linguagem recetiva do que na expressiva.

2.3. Fala

Segundo Saussure (1978), a língua é “uma parte determinada, essencial da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade”. Para Kumin (2008), a língua é linguagem verbal, é uma maneira de produzir sons e combiná-los de forma a formar palavras e a comunicar. Segundo a autora, a fala transmite uma mensagem mais facilmente descodificável do que a linguagem gestual. Kumin (2008) argumenta ainda que a fala é algo que pode ser difícil de aprender e usar, uma vez que envolve não apenas coordenação e energia de determinados movimentos musculares, mas também coordenação cerebral. Deste modo, a autora considera a fala o mais complexo dos sistemas de comunicação, uma vez que depende de (Kumin, 2003):

- Suporte respiratório;
- Vibração das cordas vocais;
- Ressonância do som na boca e no nariz;

- Força muscular adequada e coordenação de movimentos dos articuladores (dentes, lábios, língua e palato duro e mole.

Como refere Kumin (2008:5):

By the early elementary school years, most children with Down Syndrome are speaking. They may be using phrases, rather than long conversations. They are usually not using word markers or word endings, and have difficulty with grammar and making sentences. Their speech may be difficult to understand at this age. By late elementary school, children with Down Syndrome are usually using longer sentences. Although they have articulation errors, they are usually easier to understand than they were at younger ages. They do well in social situations, but have greater difficulty with language in school, especially as it relates to following instructions and answering questions related to academic subjects.

A fala é, portanto, difícil de ser usada por crianças com T21, sendo frequente que estas sejam capazes de comunicar e de utilizar a linguagem muito tempo antes de conseguirem falar.

Muitas crianças com T21 demonstram dificuldades em combinar palavras de forma a construir frases. O facto de a fala ser ou não ser inteligível está relacionado com funções neurológicas e com a apraxia da fala. Como refere Kumin (2006), a apraxia verbal infantil é: “the difficulty with oral motor planning skills”. Ainda Segundo Kumin (2006),

“one of the factors that affects speech intelligibility for children with Down syndrome is difficulty with voluntarily programming, combining, organising, and sequencing the movements necessary for speech. Historically, this difficulty, childhood verbal apraxia, has not been identified or treated in children with Down syndrome but recent research has documented that symptoms of childhood verbal apraxia can be found in children with Down syndrome”.

Na adolescência, os jovens com T21 já não apresentam tanta dificuldade em construir frases para comunicar, contudo as suas conversas têm tendência para serem curtas uma vez que têm muitas vezes dificuldade em saber o que dizer relativamente a determinados assuntos. Segundo Kumin (2008), as crianças com T21 com experiência de inclusão apresentam melhores competências comunicativas.

Para desenvolverem uma fala compreensível é também necessário desenvolver os movimentos da boca. Para tal é necessário muito exercício e prática. A maioria das crianças com T21 necessita de prática e exercícios a longo prazo para ser capaz de

melhorar a sua fala. Como mencionado anteriormente, o mais importante é iniciar o trabalho com a criança o mais precocemente possível, com recurso a um terapeuta da fala.

2.4. Formas de ensinar Crianças com T21 a comunicar

Um trabalho exaustivo relacionado com a forma como se pode ensinar uma criança com T21 a comunicar melhor foi apresentado por Kumin (2008).

Como qualquer outra criança, uma criança com T21, antes de conseguir falar, pode apontar ou fazer expressões faciais para se exprimir. Kumin (2008) é da opinião que não há um perfil único de T21 relativamente às competências comunicativas, existindo uma imensa variação no desenvolvimento da linguagem e da fala. Muitas vezes, a criança compreende e utiliza a linguagem muito antes de conseguir falar. Existem situações em que estas crianças nunca conseguirão desenvolver a fala de maneira a serem entendidas. Desta forma, e para ajudar a evitar estas situações, pode recorrer-se a linguagem gestual, símbolos para a comunicação, sistemas de comunicação por imagens e aparelhos eletrónicos para ajudar a criança a comunicar com os outros.

2.4.1. Total Communication

Em 1990, Gibbs et al realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a eficácia do uso da Comunicação Total (CT - uso simultâneo de linguagem gestual e fala – tradução do Inglês *Total Communication*) em crianças com T21, com o objetivo de favorecer a comunicação enquanto as competências verbais e articulatórias se encontram em desenvolvimento. As conclusões deste estudo revelaram que o uso de CT aumentou consistentemente a compreensão de apenas duas das seis crianças com T21 que participaram na pesquisa. Nas restantes quatro, o efeito verificado não foi significativo. De acordo com Gibbs et al (1990), seria esperado que a CT aumentasse a compreensão linguística nas crianças com alguma incapacidade auditiva. Contudo, a compreensão linguística de duas das crianças com perda auditiva não obteve melhorias significativas.

Já na opinião de Kumin (2008), é importante utilizar a Comunicação Total, dando às crianças a possibilidade de terem modelos de fala, mesmo quando ainda não são capazes de falar. O objetivo principal é incentivar a criança com T21 a desenvolver e a utilizar a linguagem para comunicar. Durante a aprendizagem, a criança pode utilizar gestos e imagens para mostrar a quem a ensina que já consegue perceber conceitos linguísticos.

As práticas a desenvolver na CT são do maior interesse em muitas circunstâncias, uma vez que a aprendizagem é reforçada se existirem na sala os objetos de que falamos, fotografias/imagens desses objetos, etc.. O plano das significações fica muito mais claro se associado visualmente ao plano dos significantes e dos designados (objetos, pessoas). Mas isto não pode esconder a existência do sistema e da estrutura da língua de comunicação, seja ela falada, gestual ou outra.

Considerando que “falamos de línguas quando explicitamos a linguagem específica, real, utilizada em cada comunidade” (Baptista, 2008:115), é importante para uma criança com T21 conhecer, pelo menos, uma língua, não apenas para poder compreender aqueles que a rodeiam, mas também para poder comunicar e relacionar-se com os outros. O conhecimento e a utilização de uma ou mais línguas irão contribuir para que a criança tenha uma melhor qualidade de vida.

Para que exista êxito na aprendizagem de uma língua é necessária a cooperação e o diálogo entre todos aqueles que rodeiam a criança com T21: a família, os professores (titular, Educação Especial, etc.), os terapeutas (ocupacionais, físicos e da fala), amigos e até as pessoas que pertencem à sua comunidade. É necessário que juntos encontrem estratégias que mais se adequem a cada criança de modo a oferecer-lhe todas as oportunidades possíveis para alcançar o sucesso. Como exemplifica Kumin (2008, p.11):

“Ian, a ten-year-old-boy with Down Syndrome, had a therapy session in which the speech-language pathologist (SLP) worked with him on learning to sequence events and to then talk about those events in the order in which they occurred. The SLP did not talk with the family before this session. After the session, she sent home a note saying that Ian had great difficulty with the activity she had chosen to work on sequencing – namely, making a tuna fish sandwich. Ian’s mother responded that they never ate tuna fish and that her son was therefore unfamiliar with making a tuna fish sandwich. She suggested more familiar activities, such as making pizza in the microwave or Ian’s morning grooming activities. Clearly, if the SLP had

sent a brief note home before the session, it would have resulted in a more useful and successful activity for Ian”.

Apesar de ser necessário haver diálogo entre todos os intervenientes na educação e no ensino de uma criança com T21, existe uma característica que dificulta o processo: não existe um perfil único no que respeita às competências comunicativas. De acordo com Kumin (2008) é possível existirem crianças em idade escolar com as mais diversas características:

a)

- Excelentes competências de compreensão linguística;
- Capazes de processar, integrar e formular mensagens linguísticas;
- Fala inteligível.

b)

- Dificuldades em compreender mensagens e instruções mais complexas na escola;
- Mais facilidade de compreensão em casa e na comunidade, uma vez que a comunicação é menos formal e existem mais “pistas” contextuais.

c)

- Grandes dificuldades em compreender informação auditiva;
- Facilidade em responder a instruções escritas ou com imagens.

d)

- Fala muito difícil de compreender

Nas crianças sem T21, o vocabulário “passivo” é mais vasto do que o vocabulário “ativo”. Da mesma forma, nas crianças com T21, o mais frequente é que a sua compreensão e a sua linguagem recetiva sejam mais desenvolvidas do que a sua linguagem expressiva. Por outras palavras, a compreensão oral e escrita são, geralmente, mais fáceis para uma criança com T21 do que expressão oral e escrita. Contudo, cada caso é um caso, daí a importância de identificar as dificuldades da criança relativamente à fala e ao seu desenvolvimento linguístico e adaptar e individualizar a forma de trabalho mais adequada.

2.4.2. Responsive Teaching

Mahoney et al (2006) sugerem a utilização do *Responsive Teaching*, definindo-o como um currículo de intervenção precoce, desenvolvido para fazer face às necessidades cognitivas, linguísticas e socio-emocionais de crianças com problemas desenvolvimentais.

Trata-se de um currículo criado para ser implementado pelos pais ou educadores, pessoas que passem muito tempo a interagir com as crianças. O seu principal objetivo é incentivar as crianças a adquirir e desenvolver comportamentos fundamentais, tais como interagir em sociedade, iniciativa, resolução de problemas, atenção, conversação, confiança, cooperação, persistência e sentimentos de competência.

Assim, Mahoney et al (2006) apresentam o *Responsive Teaching* como sendo utilizado para promover três domínios do funcionamento desenvolvimental:

- Cognição – a capacidade de uma criança para pensar, raciocinar, resolver problemas e aprender nova informação acerca do mundo que a rodeia e dos seus relacionamentos;
- Comunicação – capacidade da criança para transmitir o que sente, o que observa, as suas intenções e para responder a sentimentos, observações e intenções de outros através de linguagem falada, não falada e simbólica.
- Funcionamento socio-emocional – capacidade de comprometimento e diversão da criança relativamente à interação com os pais, com adultos e com outras crianças.

Mahoney et al (2006) relatam um estudo realizado por Mahoney, Fingers e Powell em 1985, cujas conclusões evidenciam a importância da interação precoce entre mães e filhos. Nesse estudo, 90% das crianças tinham T21, sendo que as restantes tinham Síndrome de Williams⁴ e hidrocefalia⁵. A média da idade cronológica das crianças era de 24,7 meses.

⁴ Alteração genética responsável por problemas cardiovasculares, aparência facial “élfica” e atraso mental.

As mães que se divertiram com os seus filhos e que os encorajaram e apoiaram nos comportamentos que eles foram iniciando espontaneamente obtiveram muito melhores resultados do que aquelas mães que tentavam ensinar os filhos, guiando-os e tentando que eles fizessem as coisas como elas queriam.

Relativamente aos modos como as mães comunicavam com os seus filhos e os incentivavam a comunicar, Mahoney et al (1985) classificaram-nos da seguinte forma:

- *Responders* – mães que consideravam comunicações legítimas as tentativas de comunicar dos seus filhos, mesmo quando as vocalizações ou gestos dos seus filhos não tinham significado ou quando as suas intenções eram pouco claras.
- *Attenders* – mães muito atentas aos seus filhos, mas que não respondiam com frequência às comunicações que os seus filhos iniciavam.
- *Ignorers* – mães muito desatentas à comunicação dos seus filhos. Embora falassem com os seus filhos, ignoravam ou não prestavam atenção à grande parte das suas tentativas de comunicação.

Os resultados do estudo concluíram que os pais que têm muita interação de resposta para com os seus filhos são capazes de lhes impulsionar o desenvolvimento cognitivo e comunicativo. Segundo Mahoney et al (2006), os pais que são responsivos têm como principal objetivo encorajar os seus filhos a dizer e a fazer coisas que eles já conhecem. Eles apoiam os seus filhos juntando-se às atividades deles, fazendo e dizendo coisas que são semelhantes às que eles dizem ou fazem. Esta ideia pode parecer um paradoxo, uma vez que se os pais incentivam os filhos nas coisas que eles já conhecem, não os ajudam a aprender coisas novas. De facto, o currículo do *Responsive teaching* foi desenvolvido em torno da ideia de que os pais responsivos promovem o desenvolvimento da criança encorajando-a a empenhar-se em comportamentos desenvolvimentais essenciais (tais como a comunicação, a vida diária, a socialização, etc.). Ou seja, não lhes ensinam diretamente as competências e os conceitos necessários para um nível mais alto de funcionamento,

⁵ É a excessiva acumulação de líquido cefalorraquidiano nos ventrículos cerebrais, provocando a compressão das estruturas encefálicas, o que pode provocar graves alterações neurológicas, se não for alvo de tratamento adequado.

apenas os comportamentos essenciais. Para tal, os pais podem utilizar estratégias tais como sugestões curtas e fáceis de lembrar de modo a monitorizar o modo como interagem com os seus filhos em qualquer altura e em qualquer situação. O essencial é que a aprendizagem seja ativa.

Mahoney et al (2006) afirma que as crianças com T21 e os seus pais foram o ponto de partida para a criação do currículo do *Responsive teaching*. Existiam pesquisas anteriores que mencionavam que a capacidade de resposta dos pais desempenhava um papel fulcral na promoção do funcionamento cognitivo e comunicacional de crianças com T21. Foi formada uma amostra para avaliar o *Responsive teaching*, embora apenas uma criança com T21 tenha sido incluída. Contudo, esta criança fez um progresso de 113% em todos os domínios desenvolvimentais presentes no estudo, bem com uma melhoria de 145% no seu ritmo de desenvolvimento linguístico.

Para este tipo de ensino, é tão importante a promoção do funcionamento emocional e social como o desenvolvimento cognitivo e comunicativo. Na opinião dos pais que participaram nestes estudos, para além de ser uma intervenção eficaz, o ensino responsivo é também responsável por aumentar o gosto dos pais em estar com os seus filhos.

2.4.3. Comunicação sem recurso à fala

Uma vez que é frequente que as crianças com T21 aprendam e utilizem a linguagem falada mais tarde do que as crianças sem a sua condição, é fundamental que lhes seja oferecida e ensinada outra forma eficaz de poderem exprimir-se e comunicar. Para evitar que uma criança fique frustrada por não conseguir fazer com que os outros a entendam, é necessário providenciar-lhe um método adicional ou alternativo de comunicar, para que ela possa partilhar a sua mensagem e incentivando-a a comunicar. Para o efeito, podemos recorrer ao que se designa por Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

De acordo com Kumin (2003), a CAA é qualquer método que assiste ou suplementa a fala e a linguagem (aumentativo) ou, em alguns casos, substitui a fala como sistema de

comunicação primário (alternativo). A autora considera que os sistemas de CAA nas crianças com T21 podem ser utilizados de três formas diferentes:

- Transição para a fala – as crianças podem utilizar linguagem gestual ou quadros de comunicação para comunicar as suas necessidades até serem capazes de falar;
- Anexo à fala – Um sistema suplementar à fala pode ajudar a criança a utilizar vocabulário, construções frásicas e comentários que são novos ou apenas demasiado difíceis para a criança produzir por ela própria. Também podem ser utilizados CAA quando a inteligibilidade é um problema.
- Substituto da fala – serve de sistema de comunicação alternativo quando a criança é ainda incapaz de falar.

A autora dá como exemplos de CAA:

- a) Linguagem gestual – segundo a autora, é frequente as crianças com T21 usarem gestos como o seu primeiro meio de comunicação, uma vez que tendem a desenvolver a fala mais tardiamente. Muitas vezes, depois de conseguirem falar, acabam por utilizar alguns dos sinais que aprenderam como complemento da sua expressão oral, sobretudo quando a sua fala não é totalmente compreensível.
- b) Quadros de comunicação – estes quadros constituem um sistema de comunicação que pode conter imagens, fotografias, letras ou mesmo palavras. Como a linguagem gestual, trata-se de um sistema que pode ser utilizado como meio de transição com o objetivo de promover a fala ou como suplemento à própria fala. Os quadros de comunicação devem ser construídos de forma individualizada de maneira a ir ao encontro das necessidades específicas de cada criança.
- c) PECS (Picture Exchange Communication System- Sistema de Comunicação por figuras) – este sistema é particularmente útil quando a criança, para além de não falar, tiver dificuldades em utilizar linguagem gestual ou pantomima. Utilizando PECS, os intervenientes do ato comunicativo trocam fisicamente símbolos de

comunicação. Para além de ajudar a criança a revelar a sua intenção de comunicar, também a ajuda a respeitar a vez dos outros falarem. Na opinião de Kumin (2003), é um sistema que não só providencia imagens para os conceitos como também ensina as crianças a construir frases para exprimir as suas necessidades ou colocar questões. Para uma criança pedir uma maçã à sua mãe, por exemplo, terá de entregar os símbolos “eu quero” e “uma maçã” e, antes de ver o seu pedido satisfeito, ou não, a mãe terá de ler em voz alta a frase “Eu quero uma maçã”.

- d) Aparelhos de comunicação eletrónicos – Existem imensos aparelhos eletrónicos que permitem às crianças com T21 comunicar através de fala, imagens ou escrita. Um aparelho de voz sintetizada, por exemplo, poderá ser muito útil, uma vez que pode incentivar a criança a desenvolver a sua expressão oral e escrita.

Muitas vezes as crianças com T21 são capazes de comunicar de forma correta antes de conseguirem falar (como referido no ponto 3). É provável que a maioria dessas crianças tenha sido exposta a sistemas de CAA. Contudo, antes de operarem eficazmente esses sistemas, é necessário ensinar às crianças o seu modo de funcionamento de modo a tirarem deles o maior proveito possível. É de notar que estes métodos de CAA devem ser utilizados como parte de um programa de desenvolvimento de linguagem e não isoladamente.

2.5. Competências comunicativas

Segundo Wishart (2001),

“If teaching methods are to ensure that children with Down syndrome derive maximum benefits from their inherent and acquired abilities, it is important that we recognise both the strengths and weaknesses in their cognitive profiles, using the former to compensate for the latter wherever possible. It is also important that we recognise that the children’s motivation to learn may be undermined by their less than favourable experiences of learning if this is not carefully monitored and managed”.

2.5.1. Pontos fortes

De acordo com Kumin (2008), compreender o significado das palavras e utilizá-las adequadamente é um dos pontos fortes na comunicação de crianças com T21. Novas

experiências e vivências são sempre uma mais-valia para a aquisição de novo vocabulário. Nestas crianças, o desenvolvimento gramatical costuma ser menos avançado do que o desenvolvimento vocabular.

Outro dos pontos fortes é o uso social da linguagem. As crianças com T21 são capazes de utilizar corretamente cumprimentos e outras regras de conversação. Segundo Kumin (2008) é essencial trabalhar as competências de comunicação social com estas crianças, uma vez que essas competências ajudarão a abrir portas à sua inclusão na comunidade.

Como já foi referido anteriormente, as crianças com T21 têm mais sucesso na aprendizagem se puderem aprender através de experiências e da visão, do que com recurso apenas à audição. Assim, a utilização de sinaléticas, de sistemas de comunicação por imagens e de organizadores visuais são estratégias que ajudarão mais facilmente a alcançar o sucesso.

2.5.2. Pontos fracos

Nas crianças com T21, os pontos fracos relativamente às competências comunicativas são, usualmente, mais do que os pontos fortes. As dificuldades ou facilidades dependem muitas vezes de condições anatómicas, fisiológicas ou psicológicas inerentes à própria condição.

Na opinião de Kumin (2008), como referido anteriormente, as crianças com T21 começam a conseguir expressar-se tardiamente, sobretudo relativamente à fala. Estas crianças têm por vezes potencialidades em certas áreas que são muitas vezes ignoradas devido à dificuldade que têm em expressar-se oralmente. Ou seja, acontece com frequência que o nível linguístico da criança seja diminuto, não acompanhando o seu nível cognitivo.

Como já foi mencionado anteriormente, as crianças com T21 têm mais facilidade em compreender do que em expressar-se. Isto pode levar a que pessoas que não conheçam tão bem a criança partam do princípio que ela sabe menos do que efetivamente sabe.

Na opinião de McDonald (1997), o domínio da língua em crianças com T21 é sempre limitado, especialmente em relação à morfossintaxe. Uma vez que a gramática e a ordem das palavras são consideradas abstratas, tornam-se mais difíceis de assimilar por estas crianças.

A memória auditiva é outro ponto fraco, originando dificuldade em lembrar algo que foi ouvido, como por exemplo uma instrução dada pela professora. Talvez devido a este facto, as crianças com T21 tenham alguma dificuldade em manter-se num determinado tema de fala, bem como recontar uma história ou acontecimento. Têm normalmente conversas curtas, o que pode resultar de dificuldades em saber o que dizer e em exprimir-se.

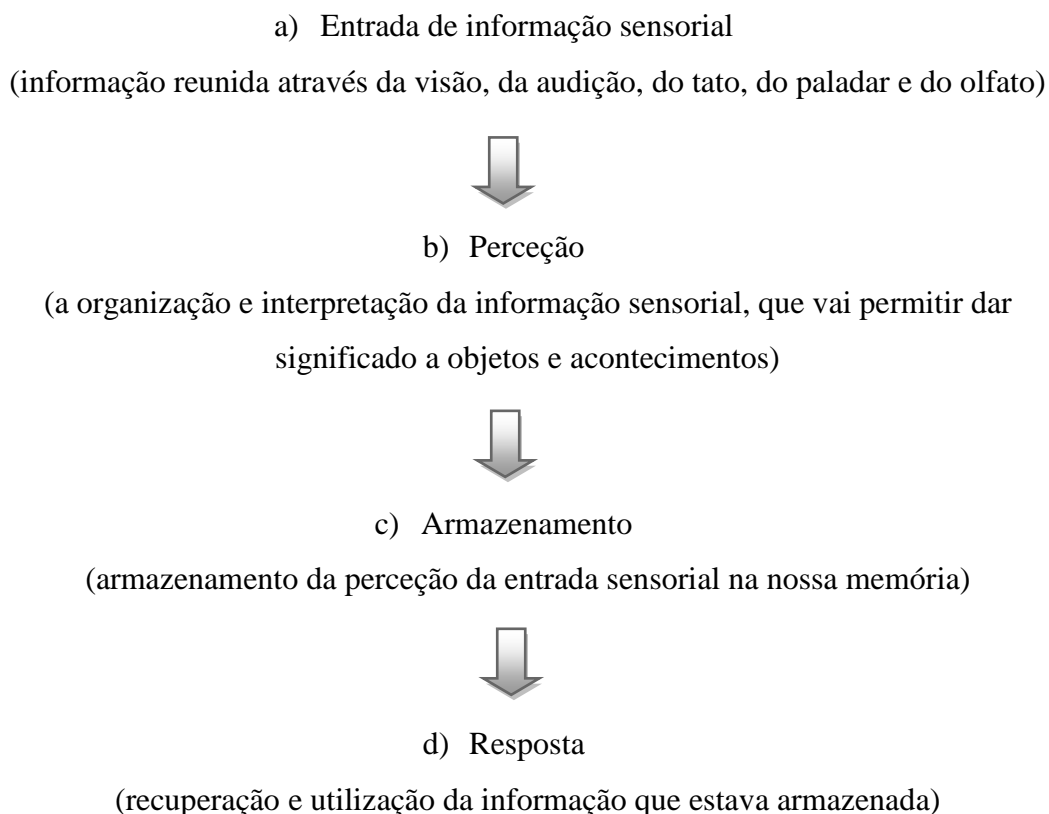
Muitas vezes, a sua fala é praticamente incompreensível. Contudo, essa dificuldade de perceber o que dizem pode estar relacionada com outros problemas que não a T21, como por exemplo a apraxia infantil da fala – dificuldade em combinar sons em palavras e em frases: “One of the factors that affects speech intelligibility for children with Down syndrome is difficulty with voluntarily programming, combining, organising, and sequencing the movements necessary for speech”. (Kumin, 2006).

O pensamento abstrato também constitui uma dificuldade para estas crianças, bem como o uso de metáforas, provérbios e comparações, uma vez que se trata de coisas que não têm um referente concreto.

CAPÍTULO 3 - Possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua

3.1. Etapas do processo de aprendizagem

Para Oelwein (2009), existem várias etapas no processo de aprendizagem:



Uma criança com T21 poderá ter dificuldades em cada uma das etapas acima referidas. O seu *input* sensorial poderá não ser perfeito e ela poderá ter problemas de percepção e não saber intuitivamente que informação é importante reter. Para além disso, a criança poderá não ter tempo suficiente ou informação adequada para organizar e armazenar objetos ou acontecimentos, fazendo com que a recuperação de informação seja muito difícil ou até impossível.

Contudo, tal como nas crianças em geral, não existem duas crianças com T21 exatamente com o mesmo potencial. Em consequência desse facto, existem os Programas Educativos

Individuais (PEI), para que se possa ir ao encontro das necessidades específicas e individuais de cada criança, bem como das suas características de aprendizagem, com vista a alcançar o sucesso. Se a criança mostrar uma evolução positiva é porque as suas necessidades estão a ser satisfeitas. Caso contrário, se uma criança não evoluir num programa que foi desenvolvido especificamente para ela, será necessário verificar o seu PEI e determinar se as competências e os conceitos lecionados serão efetivamente úteis e significantes para a criança, bem como verificar se as estratégias de ensino aplicadas são as mais apropriadas para o caso específico. De acordo com Oelwein (2009), não se deve utilizar o programa de uma criança com T21 para outra criança com a mesma condição. Cada Programa Educativo Individual deve ser desenvolvido baseado na demonstração do desempenho atual da criança e não no suposto potencial a longo prazo de outras crianças que foram alvo de estudos.

3.2. Aquisição de uma segunda língua

Para Muñoz (2011), a idade de quem aprende uma língua e o contexto em que a adquire são fundamentais para a aquisição linguística. Segundo a autora, a aquisição de uma primeira língua começa no período pré-natal e nos primeiros meses de vida, uma vez que as crianças captam a estrutura prosódica e fonológica da língua que ouvem à sua volta.

Durante o primeiro ano de vida, as crianças aprendem a produzir palavras, imitando o que ouvem. Durante o segundo ano, começam a produzir expressões e a enriquecer cada vez mais o seu vocabulário. A partir do terceiro ano, a criança desenvolve a sintaxe e a morfologia. Quando ingressa na escola e inicia a aprendizagem da leitura e da escrita ganha uma consciência metalinguística. (Muñoz, 2011)

Muitas vezes, a aprendizagem de duas línguas é feita em sincronia, uma vez que é comum existirem crianças bilingues (filhas de pais de nacionalidade diferente, por exemplo). Segundo Muñoz, quando se aprendem duas línguas ao mesmo tempo deve distinguir-se entre bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. Entende-se por bilinguismo simultâneo a exposição da criança a duas línguas distintas desde o seu nascimento (quando, por exemplo, os pais falam línguas diferentes). Já a expressão bilinguismo consecutivo é

utilizada quando a aprendizagem de uma das duas línguas é iniciada até perto dos 4 anos. A autora refere ainda que, tradicionalmente, o termo “bilinguismo” deve ser utilizado quando a aprendizagem é realizada em família. Quando a segunda língua é adquirida num momento em que a criança já possui os elementos básicos da primeira língua, deve falar-se em aquisição de uma segunda língua.

O contexto no qual se aprende uma língua poderá ser formal, no caso de se realizar numa escola, ou informal/natural caso se realize numa comunidade linguística diferente da do aprendiz.

Muñoz (2011) faz ainda a distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira. Segundo a autora, o termo segunda língua designa uma língua que é a maioritária para uma dada comunidade, como por exemplo o Alemão para um Português a viver na Alemanha. O termo língua estrangeira deverá ser utilizado quando nos referimos a uma língua cujo papel social na comunidade não seja relevante.

Quando comparada à aprendizagem da língua materna, é frequente que a aprendizagem de uma segunda língua seja um processo mais difícil, quando não decorre de forma natural nem inconsciente. A idade e o contexto da aquisição de uma segunda língua desempenham um papel essencial. Supõe-se que se consegue mais facilmente aprender uma segunda língua quando se é mais jovem. No entanto, Muñoz (2011) declara que não se encontraram evidências neurológicas que pudessem sustentar essa suposição. Existe, no entanto, o denominado “período crítico”, estabelecido biologicamente, durante o qual a aprendizagem linguística acontece com maior facilidade. O biólogo E. Lenneberg (Lenneberg, 1967, citado por Muñoz, 2011) estabelece o início do “período crítico” nos dois anos de idade, altura em que a criança começa a combinar as primeiras palavras, e o término na puberdade, quando as conexões neuronais começam a crescer mais lentamente. É de notar que Lenneberg se referia à aprendizagem da língua materna e não de uma segunda língua. No entanto, a Hipótese do Período Crítico de Lenneberg acabou por se alargar à aquisição de uma segunda língua e à ideia de que quanto mais cedo começar a aprendizagem maior será o sucesso.

Mais tarde, Long (Long, 1990, citado por Muñoz, 2011) considerou que não existe um único período crítico mas vários períodos que designou de “sensíveis”. Segundo este autor, o melhor período para a aquisição da fonologia seria até aos seis anos de idade. Relativamente à aquisição da morfologia e da sintaxe, o período adequado seria até aos 15 anos.

No que concerne o modo como a segunda língua é adquirida em relação à primeira, Cummins (1979) apresentou a Teoria da Interdependência da Língua, sugerindo que existem processos mentais comuns no que respeita a aquisição da primeira e da segunda língua. Para melhor expor a sua ideia, Cummins criou uma imagem denominando-a o Modelo do Iceberg (ver fig.8)

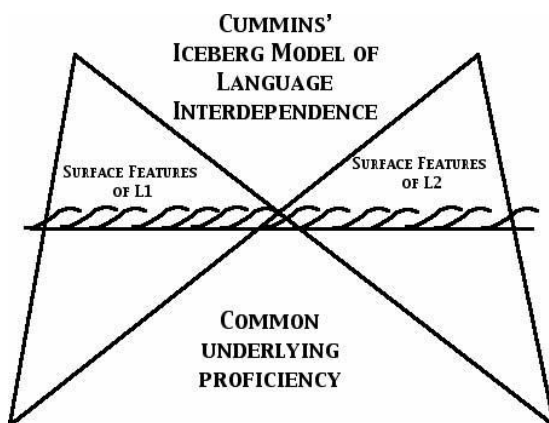


Figura 7 – Modelo do Iceberg de Cummins

A analogia com um iceberg é feita para mostrar que à superfície a primeira e a segunda língua parecem estar a funcionar isoladas, mas debaixo da superfície existem processos académicos e intelectuais comuns a ambas as línguas. De acordo com Cummins, as competências obtidas durante a aprendizagem da primeira língua podem ser utilizadas no contexto de aprendizagem da segunda língua e vice-versa.

3.3. Crianças com T21 e segunda língua

A existência de literatura específica acerca do sucesso ou insucesso da aquisição de uma segunda língua por parte de crianças com T21 é muita escassa. Candelaria-Greene (1996)

relata uma experiência de ensino de língua Inglesa a crianças Quenianas com T21 e idades compreendidas entre nove e onze anos. A autora verificou que as crianças que já frequentavam a escola há quatro ou mais anos demonstravam competências linguísticas expressivas, recetivas e escritas em língua Inglesa equivalentes às dos seus pares Americanos monolíngues com os mesmos atrasos intelectuais e desenvolvimentais. É de notar que, para a maioria destes alunos, a língua Inglesa nem sequer era a segunda língua a ser aprendida, mas sim a terceira. A autora refere ainda que, com base no trabalho escolar e na observação da comunicação destes alunos dentro e fora da sala de aula, ambos os grupos (Quenianos multilíngues e Americanos monolíngues) eram similares quando expressavam necessidades, desejos e emoções, bem como na leitura e escrita do Inglês com objetivos funcionais.

Buckley (2002) questiona a possibilidade de crianças com T21 serem capazes de aprender mais do que uma língua. Segundo a autora, existe muito pouca pesquisa sobre o assunto até porque, em muitos países, não é esperado que estas crianças aprendam mais do que uma língua. Contudo, a autora refere que é do seu conhecimento, através de contacto com famílias e profissionais de vários países, que muitas crianças e adultos com T21 conseguiram alcançar um nível funcional de competência em falar uma segunda língua e por vezes até uma terceira. Da mesma forma, a autora tomou conhecimento de crianças com T21 capazes de ler e escrever em mais do que uma língua. Buckley relata dois exemplos de crianças com T21 bem sucedidas na aquisição de uma segunda língua, uma no 1º ciclo e outra já no ensino secundário. O primeiro caso refere-se a uma criança a frequentar uma escola primária Irlandesa embora a sua primeira língua, bem como a língua falada em casa, seja o Inglês. O segundo caso é o de um rapaz a frequentar uma escola secundária Inglesa que aprendeu Francês tão bem como os seus colegas sem T21. Para tal, o rapaz chegava a casa e escrevia tudo o que tinha aprendido, uma vez que sabia que tinha que ver as palavras em Francês de modo a relembra-las. Este rapaz aprendeu a segunda língua do mesmo modo que aprendeu a primeira, lendo-a.

Existem também casos em que duas línguas são aprendidas em simultâneo. Exemplo disso são as famílias bilingues. Nestas famílias cada progenitor tem a sua língua materna e a criança será exposta a ambas, uma vez que é frequente que os pais queiram que os seus

filhos aprendam as duas. Segundo Buckley (2002), as famílias bilingues são muitas vezes aconselhadas a não falar duas línguas em simultâneo em frente a bebés e crianças com T21, com a explicação de que, uma vez que estas crianças têm dificuldades significativas na fala e na linguagem, ficarão ainda mais prejudicadas ao ouvirem conjuntamente duas línguas. Contudo, a autora refere que as crianças com T21 que se tornam bilingues fazem o mesmo progresso na sua língua materna que as crianças com T21 que apenas aprendem uma língua.

Buckley (2002) expõe um estudo realizado por Elizabeth Kay-Raining Bird e colegas, no qual se compara o progresso de 8 crianças com T21 que são bilingues, com um grupo de 15 que são monolingues e com a mesma idade mental. Sete das crianças bilingues são continuamente expostas a ambas as línguas em casa e na comunidade em que se inserem. O estudo concluiu que a aprendizagem de duas línguas não tem nenhuma influência negativa na aprendizagem da primeira língua, nem no vocabulário, nem na gramática. Para além disso, quando comparadas com crianças bilingues sem T21 e com o mesmo nível de desenvolvimento linguístico, as crianças bilingues com T21 estavam a fazer o mesmo progresso no vocabulário em ambas as línguas.

Buckley (2002) relata ainda outros dois estudos de caso com indivíduos com T21. O primeiro de uma mulher Italiana que fala Italiano, Inglês e um pouco de Francês. Esta mulher é considerada um caso excecional, uma vez que é detentora de muitas capacidades e de um QI de 71. Possui um emprego a tempo inteiro e é a prova de que ter T21 não é impeditivo de aprender várias línguas. O segundo estudo é o de duas meninas gémeas que falam Inglês e utilizam a Linguagem Gestual Britânica (LGB), uma vez que têm pais surdos profundos - para quem a linguagem dominante é a LGB – e um irmão mais velho sem problemas de audição. As gémeas – Sally e Ruthie – têm uma audição normal e foram expostas ao Inglês falado e à LGB desde a nascença. No início, a sua linguagem dominante era a LGB, tendo a linguagem falada sofrido um atraso. Com o evoluir da idade, a linguagem dominante passou a ser o Inglês falado. Contudo o desenvolvimento da compreensão gramatical das gémeas era igualmente atrasado em ambas as línguas. Na atualidade, as meninas dominam mais corretamente o Inglês oral do que a LGB, mesmo sendo a LGB a língua dominante dos seus pais.

Dos estudos e ideias apresentados por Buckley (2002) ressaltam as seguintes conclusões:

- Crianças com T21 podem tornar-se bilingues e parecem fazê-lo da mesma forma que crianças sem a sua condição com a mesma idade mental;
- Não existem indícios que apontem que aprender duas línguas possa ter efeito negativo no desenvolvimento da língua materna da criança;

Tendo em conta estas conclusões, a autora sugere que o conselho dado aos pais deveria ser o de incluírem os seus filhos com T21 na vida familiar e comunitária usual, como é feito com qualquer outra criança. Se for o caso de uma família bilingue, os pais deveriam utilizar as duas línguas com o bebé com T21, tal como o fazem com os outros filhos, uma vez que é possível que o bebé se adapte perfeitamente à situação.

No artigo de Wilken (2003) é exposto o caso de na Alemanha ser pedido a muitas famílias de emigrantes (cuja língua materna não é o alemão) que falem apenas o alemão com o/a seu/sua filho/a com T21. Esta situação é muitas vezes difícil para os pais, uma vez que utilizam diariamente a língua materna para falar com os outros filhos, excluindo desta rotina o filho com T21, e também porque muitos deles não falam a língua alemã de forma correta. Wilken (2003) partilha alguns relatos de pais com filhos com T21 e das suas experiências com uma segunda língua.

a) Caso de aprendizagem de uma segunda língua após o conhecimento da primeira:

“Parents who were both Turkish-speaking spoke only German with their son until he was four years old, when a speech therapist recommended that they spoke German and Turkish alternately with him. He is now nine years old and understands both languages well. However, he has great difficulties in speaking, and mixes both languages. He uses a lot of facial expression and gestures to communicate”. (Wilken, 2003, p.146)

b) Caso de aprendizagem de uma segunda língua durante a aprendizagem da primeira:

“A German family living in the French area of Switzerland brought their son up to speak German, but he also received early tuition in French. At 30 months, he understood a lot of German words and answered questions with signs. At three and a half, he began to speak his first words in German. Through playschool, and due to

different therapeutic treatment by the age of four, he had acquired more and more French. At five, he understood a lot in both languages. At seven, depending on the situation, he spoke French. At eleven, he communicates well in both languages, with French dominant due to school, mostly using one-word sentences in both languages. “(Wilken, 2003, p.146)

c) Caso de aprendizagem de uma segunda língua desde a nascença:

“A French mother and German father, living in Germany, spoke in both “person-related” languages to their son from birth. When he was 20 months old they changed to sign language, but also began to speak more German in order to encourage him. At four years he could speak a lot of German words, and could also understand French well. In this way he could correctly answer in German questions asked by his French-speaking grandmother. The signs had taken over an important role in understanding. At five years he started to use his first French words, particularly when they were easier to pronounce than German. At eight years old, he speaks good German, understands French well and his speech is beginning to improve.” (Wilken, 2003, p.146)

Após a apresentação destes casos, Wilken (2003) apresenta as seguintes conclusões:

- Parece ser importante que as crianças percebam e falem a língua que tem o maior significado para os seus primeiros anos de vida (por exemplo, filhos de pais turcos a viver na Alemanha aprenderem turco e filhos de pais alemães a viverem no estrangeiro aprenderem o Alemão). Contudo, as crianças podem ouvir uma segunda língua e compreendê-la, sem que seja absolutamente necessário falá-la. Deste modo, a autora não vê nenhuma desvantagem em que a criança seja exposta a uma segunda língua durante as sessões de terapia ou de instrução precoce.
- Quando uma criança aprendeu o essencial e básico de uma língua, é frequente que fique curiosa em saber mais da segunda língua quando, por exemplo, visita familiares num país estrangeiro, ou frequenta um infantário, podendo começar a repetir palavras. Desta forma, Wilken considera ser importante a criança com T21 aprender uma língua de cada vez. Segundo a autora, a linguagem gestual poderá também ter um efeito positivo, funcionando como uma ponte entre as duas línguas.

- A heterogeneidade existente relativamente à aquisição de uma segunda língua por uma criança com T21 depende mais das suas competências individuais do que propriamente das condições em que as línguas são adquiridas.

As restantes leituras realizadas são relevantes, mas não se referem à aprendizagem de uma segunda língua. Relatam informações acerca da aprendizagem da língua materna.

Correia (2009) admite que está provado que o desenvolvimento da linguagem em crianças com T21 tem um atraso considerável em relação às outras áreas de desenvolvimento, tanto na linguagem compreensiva como na expressiva. A autora refere que o atraso no desenvolvimento da linguagem se deve sobretudo ao desenvolvimento mental lento, ao pensamento muito elementar com défice da função simbólica e à dificuldade de chegar à abstração. A mesma autora considera que uma criança com T21 se vê limitada na comunicação e defende que a mesma deve ser incentivada precocemente num ritmo regular, com o apoio da família. Refere ainda que a palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas através de exercícios de classificação, categorização e generalização.

Em toda a literatura é praticamente unânime a importância de um meio envolvente pleno de incentivos para que a criança com T21 tenha sucesso numa aprendizagem. Bysterveldt (2009) investigou o desenvolvimento da linguagem escrita e falada em crianças com T21 na Nova Zelândia. Durante a investigação examinou o grau de literacia da comunidade escolar e do ambiente familiar e a sua influência no desenvolvimento da literacia da criança. Desta investigação concluiu que os ambientes envolventes da criança com T21 na Nova Zelândia são largamente encorajadores e facilitadores da literacia. Lares e escolas têm, tipicamente, muitos recursos e tanto os pais como os professores se envolvem em atividades regulares de literacia com as crianças. A mesma autora relata ainda que os pais e os professores partilham objetivos, expectativas e técnicas para as crianças relativamente à literacia, o que reforça os laços entre casa e a escola. A autora considera este tipo de meio envolvente muito relevante para o desenvolvimento da literacia da criança com T21.

Do mesmo modo, Buckley (1993) considera que para uma criança com T21 começar a aprender vocabulário, têm que lhe ser dadas oportunidades. Pode não aprender ao mesmo

ritmo que os seus pares sem T21 (pois tem o seu próprio progresso ao nível de idade mental), mas aprende. A maneira como os pais interagem e falam com ela é fundamental para o seu desenvolvimento ao nível da fala. Assim, uma criança com T21 poderá, eventualmente, evoluir de forma mais ou menos rápida tendo em conta a forma como lhe foram, ou não, oferecidas oportunidades para o fazer. A intervenção precoce é essencial nestes casos.

Consideramos que as mesmas ideias se poderão transpor para o caso da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, a importância de serem facultadas à criança com T21 oportunidades de aprendizagem e a necessidade do seu meio envolvente a incentivar a aprender. Como refere Baptista (2011:77), “todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno”.

3.4. A memória das crianças com T21 e a aquisição de conhecimentos

A memória pode ser dividida em memória de longo prazo e memória de curto prazo. Segundo Baddeley e Jarrold (2001), a memória de curto prazo é a capacidade de reter informação na mente. Difere da memória a longo prazo, onde a informação, embora não necessariamente esquecida, não está sempre conscientemente disponível até ser recordada. A memória verbal a curto prazo refere-se à capacidade de manter palavras ou dígitos verbais e acede-se a ela utilizando *span paradigms*, nos quais é pedido aos indivíduos para se lembrarem de um crescente número de palavras ou dígitos. O número máximo de palavras ou dígitos (items) dos quais um indivíduo se conseguir relembrar, em ordem correta, é o seu *span*. De acordo com Miller (1956), um adulto típico tem um *span* de cerca de sete items, enquanto um indivíduo com T21 terá *spans* de memória verbal de curto prazo consideravelmente menores.

Para se avaliar a memória a curto prazo de uma criança com T21 é comum utilizarem-se testes cognitivos.

No seu estudo acerca da memória a curto prazo na T21, Baddeley e Jarrold (2001) utilizaram um *Corsi span test* e um *digit span test*. No *Corsi span test*, as crianças

visualizam uma pessoa a realizar uma sequência de posições num quadro, tendo em seguida que repeti-la pela ordem correta. É utilizado para avaliar a memória visual e espacial a curto prazo. O número de posições da sequência pode ser gradualmente aumentado de forma a determinar o nível máximo de capacidade de memória da criança. No *digit span test*, é solicitado às crianças que relembrem um conjunto crescente de palavras ou números, avaliando desta forma a memória verbal de curto prazo. As conclusões do estudo de Jarrold e Baddeley (2001) revelaram que o desempenho da memória visual e espacial de curto prazo das crianças com T21 é menos comprometida do que a sua memória verbal a curto prazo. Esta conclusão poderá justificar o facto das crianças portadoras de T21 desenvolverem melhor a sua aprendizagem quando esta é apoiada por imagens e outros estímulos visuais.

Bird e Chapman (1994) compararam os *spans* de dígitos de um grupo de 47 indivíduos com T21 e um número correspondente de crianças sem T21 de um nível equivalente de funcionamento intelectual. No grupo de crianças sem T21 (grupo de controlo), os *spans* de dígitos variaram entre os 3 e os 6, tendo sido 5 a moda. Embora um dos indivíduos com T21 tenha alcançado um *span* de 6 dígitos, o nível médio de desempenho foi inferior ao visto entre o grupo de crianças sem T21. O *span* mais comum para indivíduos com T21 foi de 4, tendo alguns alcançado apenas 2.

Este estudo revela dois aspetos importantes da memória verbal a curto prazo em indivíduos com T21. Por um lado, em média, os *spans* verbais tendem a ser inferiores ao que seria esperado atendendo a outras capacidades dos indivíduos. Por outro lado, nem todos os indivíduos com T21 têm *spans* inferiores no que respeita a memória verbal a curto prazo.

Vallar e Papagno (1993) referem o caso de uma jovem com T21 que, para além de ser fluente em 3 línguas, tinha uma memória verbal a curto prazo perfeitamente normal.

Como referido anteriormente, podemos afirmar que a memória visual da maioria das crianças com T21 é melhor que a sua memória auditiva. A memória auditiva não é mais do que a memória verbal a curto prazo, ou seja o processo de reter e relembrar informação acabada de ouvir. O problema da criança com T21 é a sua dificuldade em relembrar

sequências de sons. Kumin (2008) exemplifica esta dificuldade com o caso de uma professora que entra na sala e pede aos alunos para tirarem da mochila o livro de Estudo do Meio, abrirem na página 55 e fazerem apenas os exercícios de resposta rápida. Uma criança com T21 poderá apenas relembrar-se da primeira coisa, tirar o livro da mochila. É importante que não seja dada à criança informação oral em demasia de uma vez só. O estímulo auditivo é algo que dura muito pouco tempo, por isso é necessário oferecer às crianças com T21 estímulos visuais para que possam seguir as instruções mais facilmente. A professora podia, por exemplo, ter escrito as instruções no quadro. Uma vez que estas crianças necessitam de mais tempo para processar a informação, oferecer-lhes material escrito ou visual é uma mais-valia, uma vez que podem revê-lo quando necessitarem.

Kumin (2008) apresenta um outro exemplo para reforçar a importância da memória visual para uma criança com T21: se lhe demonstramos como se coloca um DVD no leitor de DVD, é mais provável que a criança se lembre corretamente de como fazê-lo numa próxima vez, do que se lhe explicarmos apenas verbalmente.

CAPÍTULO 4 – Estudo de caso

4.1. Problemática

Os capítulos anteriores permitem concluir que, dependendo das limitações cognitivas a que as pessoas com Trissomia 21 estão sujeitas, por força da sua condição, há exemplos de sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. O que se argumenta é que os ritmos de aprendizagem são, por norma, mais lentos, uma vez que a capacidade de observar, analisar e lidar com conceitos abstratos é afetada pelas limitações na capacidade cognitiva. A utilização de metodologias de ensino/aprendizagem adequadas podem compensar estas limitações, permitindo o sucesso da aprendizagem. As limitações na memória, que habitualmente caracterizam os portadores de Trissomia 21, podem também ser compensadas pela adoção de metodologias de ensino mais baseadas em estímulos visuais (em detrimento dos auditivos).

A problemática que se aborda na presente dissertação prende-se com a avaliação das potencialidades de uma criança com Trissomia 21 para aprender uma segunda língua, no caso concreto o Inglês. A questão de partida fundamental é, portanto, a seguinte: *Até onde vão as potencialidades numa criança com Trissomia 21 para aprender uma segunda língua?*

O principal objetivo consiste em averiguar as potencialidades de uma criança com Trissomia 21 para aprender áreas vocabulares da língua inglesa (os números, as cores, a família, os animais, etc.) semelhantes às que são lecionadas, no âmbito das AEC, a crianças sem esta condição e com idêntica idade cognitiva.

Um objetivo complementar prende-se com a avaliação do desempenho da criança, em termos de aprendizagem perante a utilização de um processo de ensino/aprendizagem que recorre a metodologias e recursos semelhantes aos utilizados com crianças sem Trissomia 21, no âmbito das AEC. Importa referir que as metodologias e recursos referidos são muito baseados em estímulos audiovisuais (imagens, objetos reais, vídeos informáticos, músicas) com o intuito de reforçar o processo de ensino-aprendizagem do vocabulário nas crianças

sem Trissomia 21. A aplicação destas metodologias e recursos está em concordância com a opinião de reconhecidos especialistas na área da Trissomia 21, que defendem que crianças com esta condição conseguem memorizar e processar informação visual mais facilmente do que informação apenas auditiva.

4.2. Hipóteses

Segundo Tuckman (1994), num trabalho de investigação uma hipótese não é mais do que uma sugestão de resposta para o problema de partida. Deste modo, para este trabalho de investigação surgiram as seguintes hipóteses:

Hipótese 1

A criança com T21 consegue aprender vocábulos da língua Inglesa.

Hipótese 2

A criança com T21 consegue ser interessada e empenhada na aquisição/aprendizagem da língua Inglesa.

Hipótese 3

A criança com T21 consegue memorizar vocábulos ingleses a curto prazo.

Hipótese 4

A criança com T21 consegue memorizar vocábulos ingleses a longo prazo.

Hipótese 5

A criança com T21 é capaz de associar palavras proferidas pela professora a imagens/objetos reais.

Hipótese 6

A criança com T21 é capaz de proferir palavras em língua Inglesa.

Hipótese 7

A criança com T21 progride na aprendizagem de uma segunda língua de forma mais lenta que uma criança sem T21, com semelhante idade cognitiva.

4.3. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação utilizada no desenvolvimento desta dissertação foi a de estudo de caso. Esta metodologia caracteriza-se pela recolha e apresentação de informação detalhada sobre um participante particular ou sobre um pequeno grupo de participantes (Tuckman,1994) (Yin,1984). Consequentemente trata-se de uma forma de investigação que permite a obtenção de conclusões sobre o participante ou grupo de participantes estudado e no contexto específico aplicável. Não se presta, portanto, à obtenção natural de conclusões universais e generalizáveis, sendo que a ênfase é dedicada à exploração e descrição do caso em estudo (Zainal, 2007) (Tuckman,1994).

A dificuldade em obter uma generalização das conclusões do estudo de caso é, aliás, uma das críticas mais comumente apontada a esta metodologia de investigação (Tellis, 1997) (Yin,1984). Outra crítica que, por vezes, é feita a esta metodologia prende-se com a suposta falta de rigor, nomeadamente relacionada com a potencial possibilidade de o investigador ser descuidado, permitindo evidências equívocas ou uma visão tendenciosa que podem influenciar o rumo e as conclusões do estudo (Yin, 1984)(Dias, 2009).

Apesar das críticas referidas, o estudo de caso é largamente utilizado na literatura, particularmente em assuntos relativos à educação (Gulsecen et al, 2006), sociologia (Grassel et al, 2006) e problemas comunitários (pobreza, desemprego, drogas etc.) (Johnson, 2006). Esta metodologia constitui uma alternativa prática nas situações em que é difícil obter uma amostra significativa da população (Zainal, 2007). Adicionalmente, a análise de dados é efetuada dentro da situação em que a atividade tem lugar (Yin, 1984) (Zainal, 2007). Consequentemente, o estudo de caso permite que o investigador vá para além dos resultados quantitativos estatísticos, compreendendo as condições que influenciam o comportamento do participante ou do grupo de participantes no estudo (Zainal, 2007) (Yin, 2003). Zainal (2007) refere que esta abordagem qualitativa contabiliza não apenas os dados mas também as complexidades das situações da vida real, que podem não ser capturadas pela investigação quantitativa estatística. Assim, o estudo de caso permite lidar com as limitações dos métodos quantitativos, fornecendo explicações holísticas e detalhadas para problemas sociais e comportamentais (Zainal, 2007). Yin (2003) reforça a importância dos estudos de caso referindo que constituem a estratégia

adequada quando queremos ver respondidas as perguntas “como” e “porquê”, quando o investigador tem pouco controlo relativamente aos acontecimentos e quando o foco se centra num fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real.

A maioria das características que impelem a adoção de uma metodologia de investigação baseada em estudo de caso, referidas acima, são verificadas neste caso, nomeadamente:

- dificuldade em reunir um número relativamente elevado de crianças com T21 que permitisse garantir uma amostra estatisticamente adequada para a realização de um estudo quantitativo estatístico. Note-se que, para além do número, as crianças a envolver no estudo deveriam apresentar idades cronológicas próximas, entre os 9 e os 11 anos, bem como capacidades cognitivas semelhantes, o que dificulta ainda mais a obtenção de uma amostra adequada;
- importância de contabilizar as condições que podem influenciar a aprendizagem da aluna, particularmente as suas capacidades cognitivas, o desenvolvimento linguístico, o comportamento, o empenho, a atenção/concentração e o ambiente familiar e social. Com efeito, o estudo não pode separar o participante do seu contexto, particularmente o contexto social e familiar que deve constituir um fator de incentivo à aprendizagem e ao desenvolvimento máximo da criança, tal como se concluiu na revisão bibliográfica;
- o facto da capacidade cognitiva do participante relativamente à aprendizagem não poder ser controlada (nem a de qualquer outra pessoa);
- o fenómeno em estudo é, claramente, contemporâneo.

Consequentemente relata-se nesta dissertação um estudo de caso em que se avalia de forma longitudinal a extensão com que uma criança específica com condição de T21 pode aprender uma segunda língua, no caso concreto o Inglês. O estudo longitudinal é pertinente dado que a sua aplicação deve ser efetuada quando o assunto em avaliação é um processo dinâmico (aprendizagem), ou seja, implica mudanças ao longo do tempo (Pinsonneault e Kraemer, 1993). Campbell e Stanley (1963) descrevem o princípio do estudo longitudinal como aquele que permite medir as dimensões do objeto de um estudo antes e depois da intervenção de um fenómeno para determinar se este fenómeno tem ou não efeitos. No

caso concreto, o estudo de caso pretendeu medir a aprendizagem de uma segunda língua por parte de uma criança com T21.

Os estudos de caso podem ser divididos em diferentes categorias, nomeadamente (Zainal, 2007) (Yin, 1984):

- os estudos de caso exploratórios, caracterizados por lidarem com problemas pouco compreendidos, visando a definição de hipóteses para investigação futura (o trabalho de campo e a recolha de dados podem ser consumados antes da definição das questões e hipóteses de investigação);
- os estudos de caso descritivos, que descrevem um determinado comportamento, dentro do contexto aplicável;
- os estudos de caso explicativos, que se propõem a explicar relações de causa efeito a partir de uma teoria previamente formulada.

O estudo de caso da presente dissertação enquadra-se na categoria dos descritivos, uma vez que descreve de forma qualitativa o comportamento de uma criança com T21 na aquisição de uma língua estrangeira. Não é objetivo do estudo explicar qualquer relação causa efeito nem tão pouco lidar com um problema pouco compreendido, uma vez que, como se mostrou na revisão bibliográfica, existe já conhecimento sobre as capacidades deste tipo de pessoas.

Embora os estudos de caso sejam, frequentemente, encarados como uma forma qualitativa e descritiva de investigação, Eisenhardt (1989) e Yin (2003) mostraram que tal não é necessariamente o caso. Com efeito, os estudos de caso podem lidar com dados puramente quantitativos (resultantes de inquéritos, por exemplo) ou com uma combinação entre dados quantitativos e qualitativos. A opção por uma determinada abordagem deve ser baseada, fundamentalmente, no tipo de problema em estudo e nos recursos disponíveis. Assim, a abordagem quantitativa deve ser utilizada quando são aplicáveis os seguintes pressupostos (Creswell, 1994) (Carrie Williams, 2007) ((Creswell, 2003):

- a realidade é objetiva e independente do investigador, podendo ser estudada objectivamente;
- o investigador deve manter-se distante e independente face ao que está a ser investigado
- os valores do investigador não interferem com a investigação;
- a investigação é, primeiramente, baseada em lógica dedutiva, sendo as teorias e hipóteses testadas numa ordem de causa efeito;
- o objetivo da investigação é o desenvolvimento de generalizações que contribuam para a teoria que permite ao investigador prever, explicar e compreender um determinado assunto.

A abordagem qualitativa deve ser adotada quando (Creswell,1994)(Carrie et al, 2007)(Creswell, 2003):⁶

- é relevante a integração no estudo de diferentes perspetivas sobre a realidade em análise, nomeadamente a do investigador, a dos indivíduos que são investigados, a de informadores relevantes (educadores, médicos, terapeutas, etc.) e a dos próprios leitores ou audiência no que se refere à interpretação dos resultados;
- o investigador interage e procura minimizar a distância relativamente às pessoas que são o alvo da investigação;
- o investigador reconhece explicitamente a natureza valorativa da investigação;
- a investigação é contextualizada;
- aspectos de interesse podem emergir dos informadores, podendo não ser identificados à priori pelo investigador. Consequentemente, este tipo de investigação assenta numa lógica dedutiva;
- a validação da investigação envolve a verificação de informações com informadores ou a triangulação entre diferentes fontes de informação.

⁶ Uma síntese das duas abordagens aqui mencionadas pode ver-se, sob a forma de “apontamentos”, no site do *Social Sciences Honors Program* da *Social Sciences Academic Resource Center* da *University of California Irvine*: <http://www.socsci.uci.edu/ssarc/sshonors/webdocs/Qual%20and%20Quant.pdf>.

As características apresentadas permitem concluir que para o estudo de caso tratado nesta dissertação se adequa uma abordagem qualitativa.

A validade interna é particularmente importante em estudos de caso do tipo qualitativo (Yin, 2003). Esta pode ser melhorada se for possível a utilização paralela de vários métodos de investigação e fontes de dados, num processo conhecido por triangulação. No caso concreto desta dissertação, foi utilizado um conjunto de informação disponibilizada por diferentes informadores, contribuindo assim para o reforço da validade interna do estudo de caso. Entre os informadores encontram-se a psicóloga, a terapeuta da fala, a professora da educação especial e a professora titular de turma em que aluna está integrada. Adicionalmente, a recolha de dados foi processada de forma tão completa quanto o possível.

4.4. Participante e respetiva contextualização

O presente estudo envolveu apenas uma criança com Trissomia 21, de nome Clara (pseudónimo dado à criança). Esta criança iniciou o presente estudo com 9 anos, tendo terminado na semana em que completou 10 anos. Frequenta uma turma do 3º ano de escolaridade numa escola do ensino regular.

É uma criança que apresenta um atraso significativo em vários domínios, nomeadamente ao nível da Motricidade, Linguagem e Cognição. De acordo com a professora de Educação Especial, a sua idade cognitiva estima-se próxima dos 6/7 anos.

4.4.1. Contexto familiar, social e económico

A Clara pertence a uma família bem estruturada, cujo agregado familiar é constituído por 4 elementos: um casal com dois filhos menores (a Clara e o seu irmão com 8 anos). A mãe é doméstica e o pai trabalha numa empresa de construção civil. As atividades domésticas da mãe incluem o tratar do quintal que a família possui à volta da casa, plantando e semeando para consumo próprio. Devido ao seu trabalho, o pai está mais tempo fora de casa.

A mãe preocupa-se muito com a alimentação dos filhos, que comem muito baseado do cultivo e na criação de animais. A Clara faz todas as refeições em casa, uma vez que mora na mesma rua em que está situada a escola. O facto de não almoçar na escola é, por um lado, vantajoso uma vez que está com a família e tem oportunidade de comer comida caseira, mas, por outro lado, nota-se a falta de autonomia em certas ocasiões, pois a mãe tem tendência a fazer as coisas por ela. Para exemplificar, no ano lectivo anterior, a menina comia uma vez por semana com a professora de Educação Especial na cantina da sede do agrupamento (onde se deslocava para o Apoio Pedagógico Personalizado). No início pedia sempre uma colher para comer a comida (como fazia em casa), mas depois, com alguma insistência da professora, lá se foi habituando ao garfo.

O irmão da Clara é o melhor aluno da turma, é muito perspicaz e tem um carinho extremo pela irmã. Este ano letivo esteve na mesma sala de aula da Clara, uma vez que o 2º e o 3º ano formavam uma turma única. Nota-se que ele quer que a Clara aprenda tão depressa como ele, embora já se tenha apercebido que ele já sabe mais do que ela. Lê com uma fluência muito boa para um aluno do 2º ano, mas é muito falador. A Clara pára para ouvir o irmão sempre que é ele a participar na aula. Os irmãos têm um bom relacionamento.

A família está muito bem integrada na localidade onde moram e têm um bom relacionamento com familiares e amigos. A Clara beneficia de um ambiente protegido e acolhedor e é muito acarinhada pela família alargada, pelos pares, pelos colegas, pelos vizinhos e pelos membros da comunidade em que se insere.

O casal foi emigrante e tem habitação própria, podendo ser considerado como um agregado familiar de classe média baixa. A mãe desloca-se em carro próprio, não dependendo de transportes públicos, o que facilita muitas coisas, principalmente a deslocação às terapias da Clara. Contudo, a família sai pouco da localidade onde moram, o que consideramos ser uma desvantagem, pelas vivências que a Clara poderia ter e não tem. Os pais asseguram e dão resposta a todas as necessidades materiais e afetivas dos seus filhos, que andam sempre asseados e bem vestidos e possuem todo o material escolar necessário. O agregado mantém-se apenas com um ordenado e a Clara beneficia do escalão A.

4.4.2. Diagnóstico Funcional do Participante

Ao longo da vida, a Clara tem sido sujeita a avaliações formais das suas limitações. Aquando da sua entrada para o 1º CEB foi avaliado o seu perfil funcional por recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ).

Segundo o Instituto Nacional para a Reabilitação, a CIF é um sistema de classificação inserido na *Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde* (OMS) (*World Health Organization Family of International Classifications* - WHO-FIC), constituindo o quadro de referência universal adoptado pela OMS para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população. Ainda segundo o Instituto Nacional para a Reabilitação, a CIF surgiu em resultado da revisão da anterior *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens* (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* - ICIDH), levada a cabo pela OMS em 1993. Em Maio de 2001, a 54ª Assembleia Mundial de Saúde aprovou o novo sistema de classificação com a designação de *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*, conhecida abreviadamente por ICF, visando a sua utilização nos diferentes países membros. Na sua versão oficial para a língua portuguesa, aprovada pela OMS, ela intitula-se de *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. De acordo com informações do Instituto Nacional para a Reabilitação, a principal alteração entre os dois documentos foi o facto de se passar de uma classificação de "consequência das doenças" (versão de 1980) para uma classificação de "componentes da saúde" (CIF), sendo decisivo o seu papel na consolidação e operacionalização de um novo quadro nocional da funcionalidade, da incapacidade humana e da saúde. A utilização da CIF na identificação e caracterização das crianças com Necessidades Educativas Especiais é determinada pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual regulamenta a Educação Especial e define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário.

Da avaliação do perfil funcional da Clara obtiveram-se os resultados que constam da tabela 4, retirada do Programa Educativo Individual da aluna. O perfil funcional da criança será reavaliado quando esta atingir o final do 1º CEB.

Tabela 4 - Perfil de Funcionalidade do Aluno

(por referência à CIF-CJ)
(Alíneas c) e d), do n.º 3 do Artigo 9.º)

3. Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno:	
3.1. Funções do Corpo	
Funções afetadas	Magnitude
Capítulo 1 – Funções Mentais (<i>Funções Mentais Globais</i>)	
b110 Funções da consciência	Deficiência moderada
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo	Deficiência moderada
b117 Funções intelectuais	Deficiência moderada
b122 Funções psicossociais globais	Deficiência moderada
b126 Funções do temperamento e da personalidade	Deficiência moderada
b130 Funções da energia e dos impulsos	Deficiência moderada
b134 Funções do sono	Deficiência moderada
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>	
b140 Funções da atenção	Deficiência moderada
b144 Funções da memória	Deficiência moderada
b147 Funções psicomotoras	Deficiência moderada
b152 Funções emocionais	Deficiência moderada
b156 Funções da percepção	Deficiência moderada
b164 Funções cognitivas de nível superior	Deficiência moderada
b167 Funções mentais da linguagem	Deficiência moderada
b172 Funções do cálculo	Deficiência grave
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor	
b210 Funções da visão	Deficiência moderada
b215 Funções dos anexos do olho	Deficiência ligeira
b230 Funções auditivas	Deficiência ligeira
b235 Funções vestibulares	Deficiência ligeira
b260 Função propriocetiva	Deficiência ligeira
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala	
b310 Funções da voz	Deficiência ligeira
b320 Funções de articulação	Deficiência moderada
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala	Deficiência moderada
3.2. Atividade e Participação	
Desempenho	Capacidade
Capítulo 1 - Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	
d133 Adquirir linguagem	Deficiência grave
d160 Concentrar a atenção	Deficiência grave
d163 Pensar	Deficiência grave
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais	
d210 Levar a cabo uma tarefa única	Deficiência grave
d230 Levar a cabo a rotina diária	Deficiência grave
Capítulo 3 - Comunicação	

d310 Comunicar e receber mensagens orais	Deficiência grave
d330 Falar	Deficiência grave
d332 Cantar	Deficiência moderada
d350 Conversação	Deficiência grave
Capítulo 4 – Mobilidade	
d440 Atividades de motricidade fina da mão	Deficiência moderada

Em Dezembro de 2009, após entrada no 1.º ano de escolaridade foi-lhe aplicada a Escala de Desenvolvimento Mental Ruth Griffiths, cujos resultados fazem parte do seu Relatório da Avaliação do Desenvolvimento. As conclusões com relevância para o presente trabalho, foram as seguintes:

- A Clara apresenta um desenvolvimento heterogéneo, com os resultados obtidos nas diferentes áreas, abaixo do intervalo considerado médio para o seu grupo etário;
- A Clara é uma criança que demonstra maiores dificuldades em tarefas que “exijam” planeamento e segmentação, evidenciando comportamentos de oposição e alguma impulsividade, assim como, dificuldades em manter a atenção/concentração. Consegue no entanto, reter mais informação e permanecer mais tempo atenta e concentrada, sempre que a informação é apresentada com suporte visual e quando é motivada para a tarefa pelo adulto (elogiando-a, pedindo a sua ajuda, etc.);
- Na área da Audição e Fala, a Clara evidenciou maiores capacidades em termos compreensivos do que expressivos. Conseguiu identificar objectos apresentados de forma individual e inseridos numa imagem. Definiu pelo uso, objectos diários e identificou algumas letras e algarismos. No entanto, apresenta algumas dificuldades ao nível fonológico e articulatório, o que torna parte do seu discurso ininteligível, sendo por isso muito importante continuar a investir nesta área, tanto ao nível dos conteúdos como ao nível da estrutura e articulação, beneficiando a Clara se esta insistência for feita de forma continua e interligada entre todos os contextos nos quais se move;
- Na área do Raciocínio Prático, a Clara evidencia algumas dificuldades ao nível da memória a curto prazo, tanto auditiva como visual, mas principalmente ao nível auditivo, o que interfere diretamente na aquisição e retenção de conhecimentos práticos, como noções temporais e espaciais.

Após a análise realizada aos vários testes aplicados à criança e à avaliação informal, verificou-se que esta apresentava limitações significativas na Atividade e Participação em todas as áreas de desenvolvimento, resultantes de problemas ao nível das Funções Mentais globais e específicas.

No caso concreto das competências linguísticas, a criança apresenta capacidades, ao nível de todas as componentes, referentes a idades cronológicas inferiores à sua. No caso concreto da audição e da fala, evidencia maiores capacidades em termos compreensivos do que expressivos. Apresenta algumas dificuldades ao nível fonológico e articulatório, o que torna parte do seu discurso ininteligível. Assim, como diagnóstico funcional na altura em que os testes foram realizados, esta criança apresentava (e ainda apresenta, apesar dos progressos que se relatam em seguida), um atraso de desenvolvimento da linguagem (ADL).

A Clara está enquadrada no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, tal como mostra a tabela 5, retirada do seu Programa Educativo Individual.

Tabela 5 – Tipificação das NEE de Carácter permanente

Tipificação das NEE de carácter permanente							
Sensoriais		Mentais (Globais e Específicas)		Outras Funções			
Audição		Cognitivas	X	Voz e Fala		Multideficiência	
Visão		Linguagem		Saúde Física		Autismo	
Audição e Visão		Emocionais		(Especificar):		Neuromusculoesqueléticas	

Ainda de acordo com o seu Programa Educativo Individual, no âmbito das NEE a Clara é alvo das seguintes medidas educativas:

- Apoio Pedagógico Personalizado;
- Adequações no Processo de Avaliação;

- Currículo Específico Individual;
- Tecnologias de Apoio;
- Terapia da Fala;
- Apoio Psicológico.

4.4.3. Relatório circunstanciado

No seu relatório Circunstanciado⁷, atualizado no final do ano letivo 2011/2012, constam as seguintes informações:

4.4.3.1. Leitura e escrita:

- a) copia, ainda que com muitas dificuldades, pequenas frases anteriormente trabalhadas;
- b) lê e escreve o seu nome completo;
- c) escreve algumas palavras ditadas de forma silabada e com muita ajuda, onde revela menos dificuldades com o uso do computador do que de forma manuscrita;
- d) ainda denota muitas dificuldades na motricidade fina, onde revela rapidamente cansaço, o que não facilita o avanço nesta área;
- e) embora já consiga escrever algumas palavras de forma legível, ainda não consegue seguir tracejados de forma perfeita e continua a ter dificuldades, o que dificulta os progressos na área da escrita.
- f) apesar dos progressos alcançados, a Clara ainda não revela autonomia suficiente na leitura, necessitando de um apoio constante por parte das professoras;
- g) continua a apresentar muitas dificuldades na área da linguagem expressiva e compreensiva, nomeadamente na articulação de fonemas;
- h) o seu discurso continua a ser, por vezes, impercetível;
- i) Usa frases curtas e simples com um vocabulário pobre;

⁷ O relatório Circunstanciado, bem como o Programa Educativo Individual, o Relatório da Avaliação de Desenvolvimento, o Relatório da Psicóloga e o Relatório da Terapeuta da Fala não constam em anexo de modo a preservar a confidencialidade da participante do estudo.

4.4.3.2. Relato das experiências vividas:

- a) revela muitas limitações no discurso fluente e na sequência dos acontecimentos.

4.4.3.3. Área da Matemática:

- a) conta mecanicamente até 29, embora faça por vezes confusão a partir do número 10, dependendo do seu estado de concentração;
- b) já realiza pequenas operações de adição e subtração com concretização até ao número 10.

4.4.3.4. Comportamento:

- a) Apesar de melhorias significativas, o seu comportamento continua a ser inconstante;
- b) apesar de permanecer mais tempo focada na tarefa proposta, ainda revela muitos comportamentos de oposição.
- c) manifesta graves dificuldades de atenção / concentração fator que interfere na atividade e participação da aluna. No entanto, revela um comportamento bastante diferente quando está sozinha (como, por exemplo, no apoio individualizado) e tem vindo a aumentar progressivamente os períodos de atenção.

4.4.3.5. Autonomia e socialização:

- a) Tem-se vindo a trabalhar o aumento de autonomia em diversas tarefas do seu dia-a-dia, no entanto, nem sempre se dá continuidade a esse esforço em casa. Este facto foi referido por todos os técnicos em momentos de articulação, onde se verifica que os pais se revelam, por vezes, demasiado permissivos no que concerne ao comportamento da aluna.
- b) Embora não demonstre qualquer dificuldade na socialização, a área sócio afetiva ainda necessita de um trabalho persistente e moroso no que diz

respeito ao cumprimento de regras, trabalho que é levado a cabo em conjunto com as professoras, as técnicas e a encarregada de educação. Neste momento já é notória alguma evolução no seu comportamento, também pela medicação que toma.

- c) A Clara tem um gosto particular pela área da informática - a utilização de jogos educativos tem ajudado muito a sua precisão visual e na coordenação viso-motora.

Face ao desempenho da aluna no presente ano letivo, não houve necessidade de proceder a qualquer revisão do seu PEI, uma vez que se constatou que as medidas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas.

4.4.3.6. Apoio Psicopedagógico

Relativamente ao Apoio Psicopedagógico, este ocorreu duas vezes por semana, uma vez em contexto escolar e outra no espaço de uma Associação de Portadores de Trissomia 21. Os principais objetivos deste apoio são:

- a fomentação de um comportamento mais assertivo por parte da aluna em todos os contextos onde atua;
- o fortalecimento da auto-estima;
- a reeducação psicopedagógica.

Segundo o relatório da psicóloga, a Clara é muito entusiasta em ajudar o Outro, evidenciando uma grande empatia para com os sentimentos das pessoas que a rodeiam. É uma criança que:

- Funciona melhor com rotinas estabelecidas;
- Evoluiu relativamente à interação com adultos e colegas, gostando de participar em situações de grupo e de demonstrar conhecimentos;
- Fez progressos significativos ao longo do ano letivo, revelando uma grande vontade de aprender e de realizar tarefas;
- Evidencia um comportamento mais assertivo, realizando atividades que antes rejeitava e aceitando melhor o “não” do adulto;

- Já utiliza um diálogo mais construtivo;
- Tem diminuído os comportamentos de teimosia e de impulsividade;

Ainda de acordo com o relatório da psicóloga, relativamente à linguagem e à leitura, a Clara:

- Apresenta um conjunto mais diversificado de vocábulos e conceitos, embora ainda se expresse com alguma dificuldade oralmente;
- Apresenta maior facilidade na descrição de imagens, explicação de absurdos visuais simples e na nomeação de opostos;
- Lê palavras dissilábicas e trissilábicas construídas através de sílabas diretas e pequenas frases simples com a orientação de um adulto;
- Identifica e nomeia todas as letras do alfabeto;
- Evoluiu ao nível da consciência fonológica, identificando palavras que começam com o mesmo som e identifica sons intrusos;
- Completa palavras com as sílabas em falta;
- Realiza a legendagem de imagens com frases;
- Constrói frases simples com palavras dadas;
- Realiza a interpretação oral do que leu;

No mesmo relatório, a psicóloga refere que ao nível da motricidade fina a Clara continua a evidenciar algumas dificuldades em executar corretamente e no espaço indicado os grafismos das letras. Todavia verificam-se evoluções a este nível, podendo já compreender-se a maioria das palavras/frases que produz, e uma maior tolerância e concentração neste tipo de atividades.

4.4.3.7. Apoio de terapia da fala

O relatório da terapeuta da fala refere que a Clara tem vindo a melhorar a qualidade do discurso, explicando acontecimentos vivenciados com alguma coerência e continuidade e a estabelecer algumas noções de causa e efeito. Começa a compreender questões mais

complexas formuladas com “quem”, “como”, “quando”, “quantos”, “onde”, “porquê” sempre que é uma situação quotidiana e na interpretação de textos.

Simultaneamente, continua a realizar um trabalho específico para a promoção de competências linguísticas relacionadas com as atividades do quotidiano e interpretação de pequenos textos.

A qualidade do discurso expressivo e compreensivo tem vindo a melhorar, utiliza frases mais longas e utiliza frases coordenadas, subordinadas e de causa/efeito no seu discurso espontâneo. Já explica mais coerentemente acontecimentos e situações vividas emitindo ocasionalmente juízos de valor.

Ao nível compreensivo responde adequadamente a questões colocadas com proposições interrogativas (quando, como, quem e porquê).

4.4.4. Contextualização do Percurso Escolar

Intervenção precoce

A primeira etapa da vida de qualquer criança é extremamente importante para o seu desenvolvimento. Segundo Pacheco et al (1997) é nas primeiras etapas do desenvolvimento de um criança que a ação pedagógica tem mais efeito e maiores hipóteses de eficiência, podendo fomentar aspetos do desenvolvimento tais como a motricidade, a perceção, a linguagem, a socialização e até a afetividade.

De acordo com a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI) de Lisboa, a Intervenção Precoce destina-se a crianças até à idade escolar que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência, ou necessidades educativas especiais. Pretende prestar serviços educativos, terapêuticos e sociais a tais crianças e às suas famílias com o objetivo de minimizar efeitos prejudiciais ao seu desenvolvimento.

A CERCIS Lisboa refere que, normalmente, a intervenção inicia-se após a sinalização que pode ser feita pelo hospital, creche, jardim infantil, ou pela própria família. De seguida realiza-se a avaliação/diagnóstico e implementa-se um programa de intervenção. A intervenção junto destas crianças deve fazer-se o mais precocemente possível para que possa existir um maior potencial de desenvolvimento da criança e para que se possa oferecer assistência à família.

A Clara nasceu em 2002 e beneficiou de Apoio Educativo Domiciliar no âmbito da intervenção precoce a partir dos primeiros meses de vida, bem como de Consultas de Desenvolvimento e Fisioterapia no Hospital da sua localidade.

Jardim de infância

Pacheco et al (1997) são da opinião que nesta etapa educativa deve haver já uma atuação pedagógica orientada, bem como uma aprendizagem organizada.

A Clara ingressou no jardim de infância no ano letivo 2005/2006 com Apoio da Educação Especial ao abrigo do Decreto-lei 319/91. Foi-lhe elaborado um Plano Educativo Individual (PEI) com as alíneas:

- g) Adequação de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino Especial, conjugado com a Portaria nº 611/93 de 29 de junho e Programa Educativo.

Ainda no mesmo ano, a avaliação diagnóstica concluiu que a Clara apresentava um atraso de desenvolvimento global. Embora compreendesse quase tudo o que lhe é pedido, o seu vocabulário era muito pobre e reduzido. Por esta altura ainda não tinha adquirido autonomia nas tarefas básicas como por exemplo comer ou ir à casa de banho sozinha.

Usufruiu de consultas de desenvolvimento e terapia da fala (uma vez por semana) no Hospital da sua localidade.

No ano letivo seguinte, 2006/2007, os apoios foram os mesmos, com um PEI a limitar a turma a 20 alunos, a definir apoio letivo temporário suplementar individualizado e currículo alternativo.

Já no ano letivo de 2007/2008, apesar de se manterem os mesmos apoios, suspendeu-se a Terapia da Fala por falta de colaboração da aluna. O relatório médico do pediatra das consultas de desenvolvimento aconselhou o adiamento da entrada da Clara para o primeiro ciclo do ensino básico. Foi elaborado um relatório técnico-pedagógico (por referência à CIF-CJ) onde consta que a menina apresenta limitações significativas na atividade e na participação em todas as áreas de desenvolvimento, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais e específicas e funções cognitivas.

A Clara passou a ter um Currículo Específico Individual, de acordo com o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro – Cap. IV, artigo 16º, ponto 3, alínea e).

No 3º período iniciou sessões de Terapia Ocupacional no Hospital da localidade.

Ingresso no 1º Ciclo do Ensino básico

No 1º Ciclo do Ensino Básico, quando uma criança apresenta deficiência mental, a escolha de objectivos e a estruturação de conteúdos programáticos deve ser feita tendo como referência as potencialidades individuais de cada criança (Pacheco et al, 1997). Para Pacheco et al (1997:221),

“A educação no período escolar deve investir no desenvolvimento de todas as potencialidades da criança deficiente, com o objetivo de a preparar para enfrentar o mundo em que tem que viver. Nesse sentido, devem ser favorecidas todas as capacidades necessárias para se desenvolver como ser humano.”

1º Ano de Escolaridade

Após o ano adicional no jardim-de-infância, em resultado do aconselhado pelo Pediatra, a Clara ingressou no primeiro ano de escolaridade no ano letivo 2009/2010, com sete anos

de idade. Relativamente ao Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro – Cap. IV, artigo 16º, ponto 3, a Clara beneficiou das seguintes alíneas:

- a) Apoio pedagógico Personalizado;
- d) Adequações no Processo de Avaliação;
- e) Currículo Específico Individual;
- f) Tecnologias de Apoio

Manteve ainda as Consultas de desenvolvimento e a terapia ocupacional. Reiniciou sessões de terapia da fala e passou a ter acompanhamento de uma tarefaira.

Houve uma tentativa de aplicar à aluna a WISC⁸. Contudo, pouco tempo depois de ter começado a avaliação, a Clara recusou-se a realizar algumas tarefas, não colaborando com o diagnóstico. Posteriormente foi-lhe aplicada a Escala de Desenvolvimento Mental Ruth Griffiths e começou a ter acompanhamento psicológico.

Usufruiu de 6 horas semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial.

Em março de 2010 foi internada de urgência num Hospital Pediátrico, onde foi sujeita a 3 intervenções cirúrgicas à coluna cervical. Não regressou às aulas até ao final do ano letivo. No 3º Período apenas usufruiu de Apoio Domiciliário pela Docente de Educação Especial e de apoio psicológico pela psicóloga.

2º Ano de escolaridade

Manteve os mesmos apoios do 1º Ano de Escolaridade, a relembrar:

- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas a), d), e), f)

⁸ A Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) é um teste individual de inteligência para crianças dos 6 aos 16 anos, o qual pode ser completado sem ler ou escrever. O WISC leva entre 65 e 80 minutos a realizar e gera um total de QI que representa a competência cognitiva geral de uma criança.

- Consultas de Desenvolvimento
- Terapia Ocupacional
- Terapia da Fala
- Acompanhamento psicológico
- Acompanhamento, na escola, por uma tarefaira
- 6 horas semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial.

3º Ano de Escolaridade

Manteve os mesmos apoios do 2º Ano de Escolaridade, com exceção da terapia ocupacional e do número de horas semanais de Apoio Pedagógico Personalizado que diminuíram de 6 para 5.

4.5. Desenvolvimento dos trabalhos

4.5.1. Duração e local

As sessões com a Clara tiveram a duração de uma hora semanal, perfazendo um total de 20h, e decorreram numa sala sem estímulos visuais, para que a criança não se distraísse com tanta facilidade. O tempo de contacto com a Clara corresponde a sensivelmente um terço do número de horas habitualmente lecionadas nas AEC num ano letivo.

4.5.2. Planificações

Cada sessão foi previamente planificada, tendo como base o documento denominado Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Segundo o Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB (2005), o referencial curricular destas orientações pretende, entre outros:

- Dar ênfase à audição e à oralidade;

- Incluir a imitação e discriminação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas;
- Promover a memorização sustentada por suportes visuais, auditivos e gestuais;
- Privilegiar a reprodução de enunciados curtos em contexto de comunicação;
- Explorar a produção oral.

As planificações das sessões (aulas) foram iguais às habitualmente usadas nas aulas de iniciação de língua Inglesa de crianças sem T21 com a mesma idade cognitiva da Clara, bem como as estratégias e os recursos. Houve apenas o cuidado de verificar se a Clara conhecia, na sua língua materna, o vocabulário a aprender em língua Inglesa.

Dado o número de horas lecionadas, os temas abordados foram em número mais reduzido, contudo em cada tema os conteúdos foram os mesmos. Do mesmo modo, foram considerados os mesmos aspetos tidos em conta ao trabalharmos com crianças sem T21: a motivação da aluna, uma aprendizagem progressiva e consciente da língua e uma diversidade de estímulos e propostas de trabalho. Por outras palavras, a compreensão oral e escrita são, geralmente, mais fáceis para uma criança com T21 do que expressão oral e escrita. Contudo, cada caso é um caso, daí a importância de identificar as dificuldades da criança relativamente à fala e ao seu desenvolvimento linguístico e adaptar e individualizar a forma de trabalho mais adequada.

É de notar que nas sessões com a Clara apenas se desenvolveram as competências da oralidade: compreensão e expressão, tal como acontece com as crianças sem T21 que iniciam a aprendizagem do Inglês e se encontram em idêntica idade cognitiva.

As sessões mantiveram a estrutura simples de uma aula de língua Inglesa do 1º CEB sendo divididas em 4 momentos:

- 1- Motivação e contextualização da aluna;
- 2- Primeiro contacto com o tema e exploração de uma situação nova;
- 3- Exploração linguística de forma lúdica;
- 4- Aplicação de conhecimentos adquiridos em exercícios e/ou atividades variadas.

Apesar da existência de uma planificação com a explicitação dos diferentes momentos de cada sessão, ocorreram situações de ajustamento em aula de forma a alcançar o sucesso do ato de ensino-aprendizagem (como por exemplo a substituição de um jogo lúdico por outro). Importa frisar que situações semelhantes ocorrem nas aulas com crianças sem T21.

4.5.3. Temas

Foram lecionados à Clara os 6 primeiros temas vocabulares do conjunto de 14 que habitualmente são lecionados no âmbito das AEC:

- Cumprimentos/apresentação;
- Cores;
- Números;
- Objetos da sala de aula;
- Família;
- Animais de estimação;

Houve o cuidado de verificar com a professora titular de turma se a Clara já conhecia na sua língua materna os vocábulos a serem ensinados na língua Inglesa.

Num ano letivo típico das AEC são lecionadas cerca de 60 horas, onde são abordados 14 temas vocabulares e 5 temas culturais. A tabela 6 mostra os temas vocabulares e culturais que constituem o programa de inglês lecionado nas AEC.

Tabela 6 - Temas vocabulares e culturais que constituem o programa de inglês das AEC e tempo despendido

Tema	Tipo
Cumprimentos/Apresentação	Vocabular
As Cores	Vocabular
Os Números	Vocabular
Os Objetos da sala de aula	Vocabular

A Família	Vocabular
Os Animais de estimação	Vocabular
O tempo (meteorologia)	Vocabular
Os dias da semana	Vocabular
Os meses do ano	Vocabular
O vestuário	Vocabular
Partes do Corpo	Vocabular
Partes da casa	Vocabular
Os passatempos	Vocabular
A comida	Vocabular
Halloween	Cultural
Natal	Cultural
S. Valentim	Cultural
Páscoa	Cultural
Dia da Criança	Cultural

4.5.4. Recursos utilizados

A compreensão oral deve ocorrer sempre que o aluno ouve algum vocábulo/expressão em língua Inglesa ou alguma instrução. A audição de palavras/expressões deve fazer-se repetidamente de modo a facilitar a sua memorização.

O desenvolvimento da expressão oral acontece em muitos momentos da aula/sessão. Cabe ao professor captar os momentos mais favoráveis ao uso de determinadas expressões ou palavras para que os alunos comecem a ganhar hábito e gosto de comunicar na língua inglesa.

É de notar que o professor deve ter sempre em conta o ritmo de perceção e aprendizagem dos alunos. Adicionalmente, para que os conteúdos sejam aprendidos com interesse e motivação e as tarefas propostas sejam realizadas com empenho, é necessário que as atividades sejam ativas, diversificadas e significativas. É essencial aprender ouvindo, falando, cantando e fazendo.

Os recursos utilizados nas sessões com a Clara foram os que tipicamente são utilizados com as crianças das AEC (sem Trissomia 21), nomeadamente:

4.5.4.1. Flashcards

Cartões que ilustram áreas vocabulares e que podem ser utilizados para apresentarem vocabulário ou como parte integrante de jogos. A figura 9 exemplifica os recursos deste tipo que foram utilizados para apresentar os vocábulos referentes ao conteúdo vocabular “animais”.

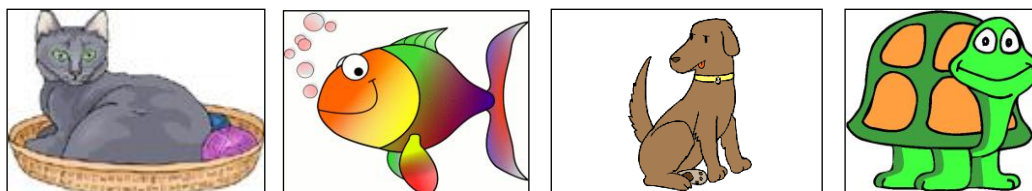


Figura 8 – Flashcards relativos aos animais

4.5.4.2. Jogos

É de senso comum que os jogos utilizados em contexto de ensino/aprendizagem constituem um modo divertido e lúdico de aprender e são altamente motivadores, constituindo uma prática em áreas como a pronúncia, o vocabulário e a compreensão e expressão orais.

Nas sessões com a Clara foram utilizados jogos com o intuito de fortalecer a compreensão e a oralidade, os mesmos utilizados em aulas de Inglês no 1º CEB com crianças sem T21. Estes jogos podem ser categorizados em dois tipos: jogos em que a criança tinha de ouvir e fazer; e jogos com o objetivo de encorajá-la a produzir palavras/frases.

Os jogos utilizados durante as sessões foram os mesmos utilizados nas aulas de crianças sem T21 e são apresentados/descritos de seguida:

- *Mime game* – faz-se a mímica com o objetivo de obter uma palavra ou expressão.
- *Listen and point/touch* – colocam-se várias imagens na mesa e profere-se uma palavra. A criança tem que tocar na imagem correspondente à palavra proferida.
- *Jump the line* – coloca-se uma corda no chão e dispõem-se imagens do lado esquerdo e direito da corda. Mencionada uma palavra, a criança tem que se colocar do lado da corda onde se localiza a imagem correspondente;
- *Give me a...* - jogo semelhante ao *listen and point/touch*. Apenas difere no facto da criança ter de pegar na imagem da palavra proferida e entregá-la à professora;
- *Kim's game* – mostra-se um cartão com uma imagem e a criança tem de proferir a palavra correspondente (o mesmo com 3 ou 4 imagens). De seguida colocam-se os cartões na mesa. A criança fecha os olhos e a professora retira uma das imagens, tendo a criança que lembrar-se da palavra/imagem que foi retirada e dizê-la.
- *True/false chairs* – colocam-se 2 cadeiras lado a lado. Numa escreve-se “true” (ou coloca-se um ☺) e na outra escreve-se “false” (ou coloca-se ☹). A professora mostra à criança um cartão com uma imagem e profere uma palavra/expressão relativa à imagem mostrada. Se for verdadeira, a criança senta-se na cadeira “true” (☺), se for falsa senta-se na cadeira “false” (☹) e terá que corrigir o que foi dito.
- *Hide the cards* – o aluno e a professora (à vez) escondem cartões com imagens das palavras já aprendidas. O aluno e a professora (à vez) têm que procurar e encontrar os cartões e proferir a palavra certa correspondente à imagem. Durante o jogo usam-se as palavras *yes* e *no* (ou, em alternativa *hot* e *cold*) para indicar a quem procura se está perto ou longe de algum cartão.

4.5.4.3. Músicas

As músicas são uma forma divertida de lecionar um determinado conteúdo, ainda mais numa fase em que as aprendizagens são feitas, sobretudo, através da oralidade. Para além de cativarem o interesse das crianças e de as tornar mais participativas, ajudam a criar uma atitude mais positiva para com uma língua estrangeira. As músicas constituem um bom recurso linguístico uma vez que permitem, de forma mais informal e através de uma repetição natural, a apresentação, a complementaridade, a revisão e/ou a consolidação de vocabulário.

As músicas fazem parte de momentos de descontração sem necessidade de abandonar a aprendizagem. Com a Clara, bem como com as outras crianças do 1º CEB sem a sua condição, as músicas acompanhadas por um vídeo são ainda mais cativantes, uma vez que aliam a audição à visão e atraem ainda mais a atenção.

4.5.4.4. Computador

Também o computador constitui uma ferramenta muito útil em sala de aula. Utilizá-los em contexto de ensino-aprendizagem constitui, sem dúvida, uma mais-valia. A Clara sentia-se ainda mais motivada quando nos via a chegar com o computador portátil, pois sabia de imediato que iria ver e ouvir um vídeo ou jogar um jogo didático. Também as crianças do 1º CEB sem a condição da Clara demonstram mais interesse e motivação quando sabem que vai ser utilizado o computador na aula.

4.5.5. Grelha de observação das sessões

As 20 sessões desenvolvidas com a Clara foram devidamente avaliadas recorrendo a uma tabela criada por nós (ver tabela7). Da tabela constam os objetivos da aprendizagem relativamente à compreensão oral, à expressão oral e à memória, avaliados tendo em conta o modo como as tarefas são executadas. Constam também os objetivos comportamentais, avaliados numa escala de frequência.

Tabela 7 – Grelha de observação das sessões

OBJECTIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida				
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais				
Compreende uma pergunta				
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras				

Constrói frases				
Responde a perguntas				
<i>Memória</i>				
Memoriza a longo prazo				
Memoriza a curto prazo				
<i>OBJECTIVOS COMPORTAMENTAIS</i>	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezez</i>	<i>Poucas Vezez</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse				
Tem bom comportamento				
É participativa				
Cumpre as regras				
É empenhada				
Segue rotinas				

4.5.6. Desenvolvimento das sessões

As 20 sessões decorreram com uma frequência semanal e duração de uma hora, num contexto sem estímulos visuais e sem a presença dos colegas de turma. Consideramos que o ambiente foi benéfico para a aprendizagem, uma vez que existiram menos focos de distração o que fez com que a menina manifestasse períodos mais prolongados de atenção e interesse. Este é um ponto que difere do ensino comum no 1º CEB, uma vez que ele é realizado em contexto de sala de aula e comum a uma turma.

É apresentada de seguida uma grelha com um resumo dos objetivos de cada sessão bem como dos conteúdos vocabulares lecionados e aprendidos, das estratégias/recursos utilizados e do comportamento da aluna (ver tabela 8) .

Os conteúdos vocabulares aprendidos que constam na grelha-resumo foram verificados na própria aula e na seguinte (decorrida com, pelo menos, uma semana de permissão), pelo que foi possível constatar o desempenho da memória a curto e a longo prazo.

O comportamento da aluna aparece traduzido pela menção qualitativa “bom” uma vez que os objetivos comportamentais da grelha de observação (ver tabela 7) foram alcançados “sempre” e “muitas vezes”. As estratégias/recursos foram variadas de forma a cativar o interesse e a estimular o empenho e a motivação da aluna.

É de notar que no início de todas as sessões eram revistas as palavras aprendidas na sessão anterior.

Tabela 8 – Grelha resumo dos objetivos das sessões, do vocabulário/expressões ensinado/aprendido, das estratégias/recursos utilizados e do comportamento da participante

Sessões	Objetivos	Vocabulário ensinado	Vocabulário aprendido	Estratégias/ Recursos	Comportamento
1	Cumprimentar Negar Afirmar	<i>Hello</i> <i>Goodbye</i> <i>Yes</i> <i>No</i>	<i>Hello</i> <i>Goodbye</i> <i>Yes</i> <i>No</i>	Marionetas Música em vídeo Computador Jogo <i>True/false chairs</i>	Bom
2	Apresentar-se	<i>What's your name?</i> <i>My name is ...</i> <i>Where do you live?</i> <i>I live in ...</i> <i>How are you?</i> <i>I'm Ok</i>	<i>What's your name?</i> <i>Where do you live?</i> <i>How are you?</i> <i>Ok</i>	Marionetas Música em vídeo Computador <i>Flashcards</i>	Bom
3	Consolidar os cumprimentos, a apresentação, a afirmação e a negação	-----	Todo. Contudo, a aluna nunca proferiu as respostas completas relativamente à apresentação.	<i>Finger puppets</i> Músicas em vídeo Computador Marionetas Jogo <i>True/false chairs</i>	Bom
4	Identificar e proferir as cores	<i>Yellow</i> <i>Blue</i> <i>Pink</i> <i>Orange</i>	<i>Yellow</i> <i>Blue</i> <i>Pink</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>listen and touch</i> Jogo <i>Hide the cards</i>	Bom
5	Identificar e proferir as cores	<i>Yellow</i> <i>Blue</i> <i>Pink</i> <i>Orange</i>	<i>Yellow</i> <i>Blue</i> <i>Pink</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>Hide the cards</i> Jogo <i>Give me a ...</i> <i>Ficha de trabalho</i> Objetos reais	Bom
6	Identificar e proferir algarismos	<i>One</i> <i>Two</i> <i>Three</i> <i>Four</i> <i>Five</i>	<i>One</i> <i>Two</i> <i>Three</i> <i>Four</i> <i>Five</i>	<i>Flashcards</i> <i>Ficha de trabalho</i> Jogo <i>Give me a ...</i> Jogo <i>Hide the cards</i>	Bom
7	Identificar e proferir algarismos	<i>One</i> <i>Two</i> <i>Three</i> <i>Four</i>	<i>One</i> <i>Two</i> <i>Three</i> <i>Four</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>listen and touch</i> Jogo com massas	Bom

		<i>Five</i>	<i>Five</i>	alimentares	
8	Identificar e proferir algarismos	<i>Six Seven Eight Nine Ten</i>	<i>Six Seven Eight Nine Ten</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>Hide the cards</i> Jogo com massas alimentares	Bom
9	Identificar e proferir algarismos e revisão das cores	<i>Six Seven Eight Nine Ten</i>	<i>Six Seven Eight Nine Ten</i>	Flashcards Fichas de trabalho Jogo <i>Kim's game</i> Objetos reais	Bom
10	Identificar e proferir algarismos	<i>One Two Three Four Five Six Seven Eight Nine Ten</i>	<i>One Two Three Four Five Six Seven Eight Nine Ten</i>	Fichas de trabalho Jogo <i>Jump the line</i> Jogo <i>Give me...</i> Jogo com um dado Música em vídeo Computador	Bom
11	Consolidar as cores e os algarismos	-----	Todo o aprendizado anteriormente com exceção do “orange”	<i>Flashcards</i> Fichas de trabalho Música com vídeo Computador Jogo com massas alimentares Jogo <i>Hide the cards</i>	Bom
12	Identificar e proferir membros da família	<i>Mummy Daddy Sister Brother</i>	<i>Mummy Daddy Sister Brother</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>True or false chairs</i> Jogo <i>Kim's game</i>	Bom
13	Identificar e proferir membros da família	<i>Mummy Daddy Sister Brother</i>	<i>Mummy Daddy Sister Brother</i>	<i>Flashcards</i> Ficha de trabalho Jogo <i>Hide the cards</i>	Bom
14	Identificar e proferir nomes de animais	<i>Dog Cat Turtle Fish</i>	<i>Dog Cat Turtle Fish</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>Listen and touch</i> Jogo <i>Hide the cards</i>	Bom
15	Identificar e proferir nomes de animais	<i>Dog Cat Turtle Fish</i>	<i>Dog Cat Turtle Fish</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>True or false chairs</i> Jogo <i>Mime game</i>	Bom
16	Consolidar a família e os animais	-----	Todo o aprendizado anteriormente	<i>Flashcards</i> Fichas de trabalho Jogo <i>Give me a ...</i> Jogo <i>Jump the line</i>	Bom
17	Identificar e proferir materiais da	<i>Pen Pencil Glue</i>	<i>Pen Pencil Glue</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>True or False chairs</i>	Bom

	sala de aula	<i>Book</i>	<i>Book</i>	Jogo <i>Give me a...</i> Objetos reais	
18	Identificar e proferir materiais da sala de aula	<i>Pen</i> <i>Pencil</i> <i>Glue</i> <i>Book</i>	<i>Pen</i> <i>Pencil</i> <i>Glue</i> <i>Book</i>	<i>Flashcards</i> Jogo <i>Jump the line</i> Jogo <i>Hide the cards</i> Objetos reais	Bom
19	Consolidação de todo o vocabulário aprendido	-----	-----	<i>Flashcards</i> Fichas de trabalho Computador Jogos variados dos já realizados anteriormente	Bom
20	Consolidação de todo o vocabulário aprendido	-----	Todo, com exceção da palavra “Orange”	<i>Flashcards</i> Jogo do <i>bowling</i> Jogos variados dos já realizados anteriormente	Bom
Expressões lecionadas		What’s your name? My name is... Where do you live? I live in... How are you? I’m... What colour is this? It’s... What number is this? This is number.... What’s this? It’s Who is this? It’s... Give me...			
Expressões aprendidas		Compreendeu-as oralmente (uma vez que respondia de forma acertada, mas incompleta), mas não as exprimiu oralmente.			

4.6. Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados e procede-se a uma análise do desempenho da Clara, procurando compara-lo com aquele que caracteriza um aluno típico das AEC sem trissomia 21. Com o intuito de tornar mais fácil a análise, subdivide-se a análise dos resultados em quatro áreas, a saber: Expressão e Compreensão Oral; Memória; e Objetivos Comportamentais.

4.6.1. Expressão e Compreensão Oral

A análise da tabela 8 revela que a Clara aprendeu a maioria dos vocábulos e expressões lecionadas. Com efeito, a Clara aprendeu 29 dos 30 vocábulos. Relativamente às expressões conclui-se que a participante as compreendeu, embora se recusasse a proferi-las. O ritmo de aprendizagem foi semelhante ao que se obtém tipicamente com as crianças sem Trissomia 21 que frequentam o inglês no âmbito das AEC.

A Clara possui algumas limitações ao nível da fala (como consta do relatório da terapeuta da fala referenciado no 4.2.7 deste capítulo). Este facto contribui para que, apesar do seu esforço, as palavras que profere em Inglês sejam muitas vezes mal pronunciadas. Contudo, são perceptíveis para quem as ouve. Exemplo disso são as palavras *yes* e *pink*, nas quais ela coloca um som “i” no final, pronunciando-as “*yesi*” e “*pinkí*”. Também tem muita dificuldade em pronunciar o som “th”.

As crianças sem a condição da Clara também não apresentam sempre uma boa pronúncia das palavras. O exemplo mais significativo é o som “th”, que é pronunciado muitas vezes como “t”. Esta dificuldade pode levar ao erro, uma vez que basta pronunciar erradamente uma palavra com “*three*” para se ter outra com significado totalmente diferente “*tree*”.

De todas as palavras/ expressões ensinadas, a Clara apenas apresentou duas dificuldades mais significativas:

- A palavra *orange* foi muito difícil para ela pronunciar pelo que desistiu completamente de querer aprendê-la ou pronunciá-la. Sempre que repetida por nós era totalmente ignorada pela aluna.
- Quando questionada *What’s your name?*, a Clara respondeu sempre “Clara”, nunca começando a frase por *My name is.....* O mesmo aconteceu com outras perguntas em que a aluna respondeu corretamente mas sempre de forma reduzida. Conclui-se que a aluna compreendia o que lhe era perguntado, embora não respondesse de forma completa, como lhe havia sido ensinado. Do mesmo modo, recusava-se a ser ela a fazer as perguntas para nós respondermos.

A situação com a palavra *orange* nunca sucedeu com as crianças sem Trissomia 21. No que se refere às respostas na forma reduzida, é normal acontecer a mesma situação no trabalho com alunos sem T21. Contudo, quando advertidos, estes alunos repetem a resposta de forma completa. Com a Clara, mesmo quando advertida, apenas dava a resposta mais curta. Relativamente a fazer as perguntas, a maioria das crianças sem T21 gosta e adere bem a essa atividade.

A expressão oral foi por vezes requerida pela própria aluna, embora de forma inconsciente. Exemplo disso é o facto de ela ter solicitado com frequência a inversão de papéis nos jogos, ou seja ser ela a realizar os jogos e nós a responder. De entre muitos aqui fica um exemplo deste facto: ao jogar o jogo *Give me a...*, depois de ser a Clara a entregar-nos os *flashcards* que nós lhe pedíamos, ela pegava neles e dizia: “agora és tu”. Colocava os *flashcards* na mesa e dizia uma palavra. Por vezes nós pegávamos no cartão errado propositadamente e ela dizia logo “no, no”. Quando lhe entregávamos o cartão certo ela dizia com muito entusiasmo: “YES!”. Era um momento lúdico durante o qual ela praticava a sua expressão oral.

4.6.2. Memória

A Clara lembrou sempre todas as palavras ensinadas (com exceção de *orange*, como referido em cima), quer durante a sessão em que as aprendeu, quer nas sessões seguintes. Este facto revela que a Clara, no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira demonstrou uma boa memória, quer a curto, quer a longo prazo. É de notar que antes de proferir as palavras, a Clara ouviu-as várias vezes, em diferentes contextos de aprendizagem (exposição, jogos, músicas, etc).

Quando a aluna olhava para uma imagem e não se lembrava da palavra em Inglês correspondente, nós davamos-lhe duas opções de resposta (por exemplo, perante uma imagem de *pencil* nós dizíamos “*Is it a pencil or a book?*”). Em todas estas ocasiões a resposta dada pela Clara foi correta.

Nas palavras *sister, brother, turtle, pencil e glue*, a aluna precisou sempre que lhe relembrasse o primeiro som da palavra para conseguir relembrar a totalidade.

Nas aulas com as crianças sem T21, a maioria relembra sempre as palavras, muitas vezes do mesmo modo que a Clara isto é, quando lhes é dada uma opção de resposta. Na verdade, ao longo de 7 anos de ensino nas AEC, temos encontrado crianças sem T21 que têm um desempenho inferior ao da Clara.

4.6.3. Objetivos comportamentais

Ao nível comportamental, a Clara foi sempre muito interessada e demonstrou muito entusiasmo. De acordo com a mãe, a professora titular, a professora de educação especial e a funcionária da escola, a Clara estava sempre muito ansiosa para ter a aula de inglês.

Quando eu chegava à escola, queria sempre ajudar-me a levar o material e saber o que íamos fazer. Foi muito participativa e empenhou-se a maior parte das vezes na realização das atividades/tarefas, sobretudo nas suas preferidas (jogos e atividades no computador).

Nas aulas das crianças sem T21 os jogos são também muito apreciados. O que acontece normalmente é que eu jogo com os alunos e, posteriormente, eles jogam uns com os outros. Como com a Clara estava só eu e ela, por vezes fazíamos jogos de pares (por iniciativa dela).

Pela sua teimosia característica, por vezes recusava-se a fazer determinada tarefa quando não era muito do seu agrado ou já estava a decorrer há bastante tempo. Nestas alturas, errava respostas de forma propositada. O facto de ser propositadamente foi verificado através da alteração da atividade mantendo o mesmo vocabulário, sendo que a Clara voltava a acertar todos os exercícios. Foi capaz de seguir rotinas e cumpriu quase sempre as regras. Quando não cumpria, era chamada à atenção e, quase sempre, pedia desculpa e admitia que não devia ter tido determinado comportamento.

Nas aulas com crianças sem T21 ocorrem situações comportamentais semelhantes às da Clara. A maioria das crianças gosta das aulas de Inglês no 1º CEB, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem se realiza de forma bastante lúdica, o que é bastante cativante nestas faixas etárias. Contudo, há sempre casos de crianças que não revelam interesse e que têm comportamento desadequado, perturbando o funcionamento da aula. Ao contrário da Clara, os alunos mais mal comportados quase nunca admitem que erraram ou pedem desculpa.

CAPÍTULO 5 – Conclusão

A presente dissertação avaliou o desempenho de uma criança com Trissomia 21 na aquisição de uma segunda língua, no caso concreto o Inglês. A participante iniciou o estudo com 9 anos de idade cronológica e uma idade cognitiva estimada em 6/7 anos. A idade cognitiva e o facto de nunca ter tido contacto com a língua Inglesa, determinaram que fosse lecionado o nível de iniciação (a participante, apesar de integrada no 1.º CEB há 3 anos nunca participou nas aulas de Inglês no âmbito das AEC).

O perfil funcional da participante foi testado aquando da sua entrada para o 1º CEB, por recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ). O resultado mostrou que a criança apresentava limitações significativas na Atividade e Participação em todas as áreas de desenvolvimento, resultantes de problemas ao nível das Funções Mentais globais e específicas. No caso concreto das competências linguísticas, o resultado indicava a existência de deficiência grave ou muito grave em funções como a memória, a atenção, a articulação, a fluência e ritmo da fala. Assim, o diagnóstico funcional na altura era o de um atraso de desenvolvimento da linguagem com consequências no processo de comunicar e receber mensagens orais e em conversar. O processo da criança mostra, contudo, melhorias importantes ao longo dos últimos anos, tal como se referiu nos pontos 4.2.1, 4.2.6 e 4.2.7.

Os vocábulos e expressões idiomáticas lecionados à criança são parte do programa de iniciação ao inglês que a investigadora aplica a crianças sem Trissomia 21 nas aulas regulares das AEC. O processo de ensino/aprendizagem foi semelhante ao utilizado com crianças sem T21 (em fase de iniciação e com idêntica idade cognitiva), com a utilização dos mesmos recursos e das mesmas estratégias de ensino que se utilizam no âmbito das AEC. Importa frisar que, como se justificou na dissertação, os recursos e metodologias utilizados são compatíveis com os recomendados para o ensino a crianças portadoras de Trissomia 21.

O estudo revelou que a participante foi capaz de aprender vocábulos da língua inglesa e de os associar, quando ouvidos, a imagens e a objetos reais (e vice-versa). Adicionalmente, foi capaz de proferir palavras aprendidas e responder a questões simples. Estes factos confirmam as Hipóteses 1, 5 e 6 referidos na secção 2 do Capítulo 4, ou seja:

- A criança com T21 consegue aprender vocábulos da língua Inglesa;
- A criança com T21 é capaz de associar palavras proferidas pela professora a imagens / objetos reais;
- A criança com T21 é capaz de proferir palavras em língua Inglesa.

No que concerne à memória, o desempenho da participante foi elevado, relembrando-se com relativa facilidade dos vocábulos que havia aprendido, quer a curto prazo, na sessão em que os aprendeu, quer a longo prazo, em sessões posteriores àquela (s) em que os havia aprendido. Este facto permitiu confirmar as Hipóteses 3 e 4 formuladas na Secção 2 do Capítulo 4, ou seja:

- A criança com T21 consegue memorizar vocábulos ingleses a curto prazo.
- A criança com T21 consegue memorizar vocábulos ingleses a longo prazo.

A hipótese 2 formulada na secção 2 do Capítulo IV foi igualmente confirmada, ou seja:

- a criança com T21 consegue ser interessada e empenhada na aquisição/aprendizagem da língua Inglesa.

Efetivamente, apesar da teimosia que a caracteriza, a Clara foi uma aluna muito interessada, motivada e empenhada na realização da grande maioria das atividades. Na realidade, a participante, por regra, mostrava-se muito feliz e satisfeita nas sessões, particularmente quando lhe eram dados reforços positivos pelo seu trabalho. Frequentemente pedia para que as sessões fossem estendidas.

Tendo em conta as previsões consideradas no início dos trabalhos, verifica-se que a Clara teve um primeiro contacto com a língua Inglesa bastante positivo. As suas capacidades

relativamente à aprendizagem de uma segunda língua foram notórias. Em apenas 20h a criança aprendeu os mesmos conteúdos vocabulares que a maioria das crianças sem T21 em fase de iniciação e com idêntica idade cognitiva. Este contexto contraria a Hipótese 7 formulada na secção 2 do Capítulo IV, ou seja:

- A criança com T21 progride na aprendizagem de uma segunda língua de forma mais lenta que uma criança sem T21, com idêntica idade cognitiva.

Na realidade, nas poucas horas de segunda língua que presenciou, o progresso desta criança foi evidente, podendo ser comparado à maioria das crianças sem T21 que frequentam a iniciação à língua Inglesa no âmbito das AEC e com as quais a investigadora tem vindo a trabalhar ao longo dos últimos 7 anos. A sua experiência permite mesmo afirmar que existem crianças sem a condição da Clara que não progridem tão bem, nem se mostram tão interessadas como ela o fez.

Note-se, contudo, que a Clara realizou a sua aprendizagem num contexto diferente e que provavelmente não tivesse os mesmos resultados se o estudo tivesse sido realizado com ela incluída numa turma completa no âmbito das AEC. Efetivamente, ainda que inserida numa turma de iniciação com crianças de semelhante idade cognitiva, os focos de distração seriam mais frequentes e não teria a atenção da professora apenas para ela. Nestas condições, e dadas as características de teimosia e de fácil desistência que a participante apresenta, seria de esperar um menor desempenho. A inclusão na turma com acompanhamento dedicado por parte de um professor do ensino especial poderá atenuar significativamente estas dificuldades.

Naturalmente que este facto não invalida as potencialidades que se evidenciaram na participante. A longo prazo, e apesar das suas limitações cognitivas, a Clara poderá conseguir interagir oralmente numa língua estrangeira a um nível elementar, de acordo com o Quadro Europeu comum de referência para as línguas.

Importa referir que as características do estudo não permitem a generalização dos resultados a todas as crianças com Trissomia 21. As diferentes características destas

crianças, em termos de desenvolvimento cognitivo, personalidade, contexto familiar, social e económico fazem com que cada caso seja isso mesmo, um caso.

Bibliografia

Baddeley, A., Jarrold, C. (2000). Verbal Short-term Memory Deficits in Down Syndrome: A Consequence of Problems in Rehearsal?, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 41 (2), pp. 233–244

Baddeley, A., Jarrold, C (2001). Short-term memory in Down syndrome: Applying the working memory model, in *Down Syndrome Research and Practice*, 7 (1): pp. 17-23

Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola – a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação – Temas e problemas da escola inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N, Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bird, E. K.R., Chapman, R. (1994). Sequential recall in individuals with Down syndrome, in *Journal of Speech and Hearing Research*, 37: pp. 1369-1380

Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., e Thorpe, A. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children with Down Syndrome. In *American Journal of Speech-Language Pathology*. Volume 14. pp 187-199.

Buckley, S., Emilie, M., Haslegrave, G., Le Prevost, P. e Bird, G. (1993). *The development of language and reading skills in children with Down's syndrome*. Portsmouth, UK: University of Portsmouth.

Buckley, S. (1993). Language development in children with Down syndrome - Reasons for optimism. In *Down Syndrome Research and Practice*, Volume 1, Número 1, pp. 3-9

Buckley, S., Byrne, A., Laws, G. (1995). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison, in *Journal of Speech and Hearing Research* Vol.38, pp.157-167

Buckley, S. (2002). Can children with Down syndrome learn more than a language?, in *Down Syndrome News and Update*, 2 (3): pp.100-102

Bysterveldt, A. (2009). *Speech, phonological awareness and literacy in New Zealand Children with Down Syndrome*. Tese de doutoramento. Nova Zelândia: Universidade de Canterbury.

Campbell, D. e Stanley, J. (1963). Experimental and Quasi Experimental Design for Research on Teaching, in Gage N. (ed.), *Handbook of Research on Teaching - A Project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally

Candelaria-Greene, J. (1996). A paradigm for bilingual special education in the USA: lessons from Kenya. In *The Bilingual Research Journal*, Nº 3 & 4, pp. 545-564

Carrie Williams (2007), *Research Methods, Journal of Business & Economic Research* – March 2007 Volume 5, Number 3, 65-72

Chapman, R. S., Seung, H.K., Schwartz, S., Bird, E. K. R. (1998). Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome, in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol.41 pp. 861-873

Ceia, C.(2011). Aprender uma segunda língua, in *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.59-79

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições Asa

Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2ªed). Sage Publications.

Correia, A. (2009). *A escrita e a leitura na Trissomia 21 – Um estudo de caso*. Tese de Pós-Graduação em Educação Especial. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children in *Review of educational research*, 49 (2), pp. 222-251

Cunha, C., Cintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (17ª ed.) Lisboa: Edições João Sá da Costa

Decreto-Lei n.º3/2008 - D.R.n.º4,Série I de 2008-01-07, Ministério da Educação

Dias, M.O. (2009). *O vocabulário do desenho da investigação*. Viseu: Psico&Soma.

Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14: pp. 532-550.

Fowler, A. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In Cicchetti, D. & Beeghly, M. (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective*. New York: Cambridge University Press, pp 302-328

Fowler, A. (1995). Linguistic variability in persons with Down syndrome: Research and implications. In Nadel, L. & Rosenthal, D. (Eds.), *Down syndrome: Living and learning in the community*. New York: John Wiley & Sons, pp 121-131.

Fox, S.; Farrell, P. e Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down Syndrome. In *British Journal of Special Education*. Volume 31, Number 4. pp 184-190.

Gibbs, E. e outros (1990). *Total Communication for Children with Down Syndrome?*- Poster presented at the Annual Conference of the American Speech-Language-Hearing Association, in Seattle

González, E.(1995) *Necessidades Educativas Especiales – Intervención psicoeducativa*. Editorial CCS

Grassel, E. and Schirmer, B., (2006). The use of volunteers to support family careers of dementia patients: results of a prospective longitudinal study investigating expectations towards and experience with training and professional support. *Zeitschrift Fur Gerontologie Und Geriatrie* 39 (3): 217-226

Gulsecen, S., Kubat, A., (2006). Teaching ICT to teacher candidates using PBL: A qualitative and quantitative evaluation. *Educational Technology & Society*, 9 (2): 96-106.

Jesuino, J. (1989). O Método Experimental nas Ciências Sociais. In Silva, A. & Pinto, J. (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Johnson, M.P., (2006). Decision models for the location of community corrections centers. *Environment And Planning B-Planning & Design* 33 (3): 393-412

Kozma, C. (2007). O que é Síndrome de Down?, in Gundersen, K.S., *Crianças com Síndrome de Down – Guia para pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, pp.15-42

Kumin, L. (1999) *Comprehensive Speech and Language Treatment for Infants, Toddlers, and Children with Down Syndrome*. In Hassold, T.; Patterson D. (eds). *Down Syndrome: A Promising Future, Together* : Wiley-Liss.

Kumin, L. (2003). *Early Communication Skills for Children With Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals* (2ªed.). USA: Woodbine House

Kumin, L (2006). Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome, in *Down Syndrome Research and Practice* 10(1), pp. 10-22

Kumin, L. (2008). *Helping Children with Down Syndrome Communicate better – speech and language skills for ages 6-14*. USA: Woodbine House

Laws, G, Bishop, D.V.M (2003). A Comparison of Language Abilities in Adolescents With Down Syndrome and Children With Specific Language Impairment, in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol.46 pp. 1324-1339

Lei de Bases do Sistema Educativo - Versão nova Consolidada de 2005-08-30

McDonald, J.L. (1997). Language Acquisition: The acquisition of linguistic structure in normal and special populations, in *Annual Reviews Psychologist*, 48, pp. 215-241

Mahoney, G., Finger, L, Powell, A (1985). The relationship between maternal behavioural style to the developmental status of mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, pp. 296-302

Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B., Herman,B. (2006). Responsive Teaching: Early intervention for children with Down syndrome and other disabilities, in *Down Syndrome Research and Practice* 11(1), pp.18-28

Martina, L. (2002). *A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: Edufrn.

Martins, V. (2010). *A criança com T21 e a linguagem – estudo de caso*. Tese de Pós-Graduação em Educação Especial. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Mercado. (1995). A Criança com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética. In *Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas*.

Miller, J. (1956). The magical number 7, plus or minus 2: some limits on our capacity for processing information, in *Psychological Review*, 63: pp. 81-97

Miller, J. (1992). Lexical development in young children with Down syndrome. In R. Chapman (Ed.), *Processes in language acquisition and disorders*. St Louis, MO: Mosby.

Ministério da Educação (1990). *A Criança Diferente: Manual de apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação

Ministério da Educação (1992). *Educação Especial: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91*. Lisboa: Departamento de Educação Especial da DGEBS

Muñoz, C. (2011). A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem, in *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.9-38

Murteira, Bento J. F. e Black, George H. J. (1983), *Estatística Descritiva*, Lisboa, McGraw-Hill

Oelwein, P. (2009). *Teaching Reading to Children with Down Syndrome – A Guide for parents and teachers*. USA: Woodbine House

Pacheco, D.B., Valencia, R.P. (1997). A deficiência mental, in Bautista, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Dinalivro, Colecção Saber Mais.

Pinsonneault, A. , Kraemer, K.L. (1993) Survey research methodology in management information systems: an assessment. *Journal of Management Information Systems*, v.10, (2) pp.75-105

Quinn, P.; McConnaughey, F. (2007). O Desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, in: Karen Stray-Gundersen (org.), *Crianças com Síndrome de Down – Guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed, pp. 134-158.

Rautakoski, P. (2011). Training total communication, in *Aphasiology*, 25 (3): pp.344-365

Regateiro, F. J. (2007). *Manual de Genética Médica*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sampedro, M., Blasco, G. e Hernández, A. (1997). A Criança com Síndrome de Down, in Bautista, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Dinalivro, Coleção Saber Mais.

Saussure, Ferdinand (1978). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Smith, A.; Rix, J. (2011). Researching early intervention and young children’s perspectives – developing and using a “listening to children approach”. In *British Journal of Special Education*. Volume 38, Number 1, pp. 28-36.

Tavares, A.M et al (1986). *O Mongolismo e seus aspectos*. Braga: s/ed.

Teixeira, R. (1973). *Estudo Citogenético do Síndroma de Down*. Coimbra: s/ed.

Tellis, Winston, (1997). *Introduction to Case Study. The Qualitative Report*, 3 (2)

Troncoso, M., Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1990), *Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos. Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca

Vallar, G., Ppagno, C. (1993). Preserved vocabulary acquisition in Down's syndrome: The role of phonological short-term memory, in *Cortex*, 29: pp. 467-483

Voivodic, M. (2004). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Ed.Vozes.

Wilken, E. (2003). Bilingualism in children with Down syndrome en Germany, in *Down Syndrome News and Update*, 2(4): pp. 146-147

Wishart, J. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down Syndrome, in *Down Syndrome Research and Practice*, 7 (2)

Wolery, M.; Wilbers, J.(eds.) (1994). *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. N.A.E.Y.C: Washington, D.C.

Yin, R.K., (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications

Yin, R. (2003). *Case Study Research – Design and methods* (3ªed.). U.K.: Sage Publications.

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method, *Jurnal Kemanusiaan* , 9

Bibliografia eletrónica

<http://www.down-syndrome.org>, consultado em 23 de Junho de 2011

<http://ajslp.asha.org>, consultado em 30 de Maio de 2011

<http://www.triangledownsyndrome.org>, consultado em 23 de Junho de 2011

<http://www.highbeam.com>, consultado em 20 de Junho de 2011

<http://www.european-agency.org>, consultado em 1 de Julho de 2011

<http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0952-3383>, consultado em 1 de Julho de 2011

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>, consultado em 2 de Agosto de 2012

<http://www.socsci.uci.edu/ssarc/sshonors/webdocs/Qual%20and%20Quant.pdf>, consultado em 10 Agosto 2012.

www.cercilisboa.org.pt consultado em 2 de Agosto de 2012

www.inr.pt , consultado em 14 de Agosto de 2012

www.appt21.org.pt , consultado em 14 de Agosto de 2012

ANEXOS

Grelhas de observação das aulas

Sessão nº 1**Data:** 5 de janeiro de 2012**Conteúdo a lecionar:** Cumprimentar, afirmar e negar**Estratégias/ Recursos:** Marionetas; Música em vídeo; Computador; Jogo *true/false chairs*

<i>OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM</i>	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<i><u>Compreensão Oral</u></i>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais	-	-	-	-
Compreende uma pergunta	-	-	-	-
<i><u>Expressão Oral</u></i>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	-	-	-	-
Responde a perguntas			X	
<i><u>Memória</u></i>				
Memoriza a longo prazo	-	-	-	-
Memoriza a curto prazo			X	
<i>OBJECTIVOS COMPORTAMENTAIS</i>	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse		X		
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas		X		

Sessão nº 2

Data: 12 janeiro 2012

Conteúdo a lecionar: Rever o cumprimento, o afirmar e o negar.
Apresentar-se.

Estratégias/ Recursos: Marionetas; Música em vídeo; Computador; *Flashcards*

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>Facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse		X		
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 3**Data:** 26 janeiro 2012**Conteúdo a lecionar:** Consolidar os cumprimentos, a apresentação, a afirmação e a negação**Estratégias/ Recursos:** *Finger puppets*; Músicas em vídeo; Computador; Marionetas; Jogo *True/false chairs*

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse		X		
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão nº 4

Data: 2 fevereiro 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir as cores.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Jogo listen and touch; Jogo Hide the cards

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	Não executa a tarefa	Executa a tarefa com:		
		muita dificuldade	alguma dificuldade	facilidade
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais				X
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas				X
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
Mostra entusiasmo e interesse		X		
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão nº 5**Data:** 9 fevereiro 2012**Conteúdo a lecionar:** Identificar e proferir as cores.**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Jogo Hide the cards; Jogo Give me a ...; Ficha de trabalho; Objetos reais

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas				X
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 6

Data: 16 fevereiro 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir algarismos.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Ficha de trabalho; Jogo Give me a ...; Jogo Hide the cards

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta				X
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse		X		
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 7**Data:** 23 fevereiro 2012**Conteúdo a lecionar:** Identificar e proferir algarismos.**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Jogo listen and touch; Jogo com massas alimentares

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumpre as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 8

Data: 1 março 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir algarismos.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Jogo Hide the cards; Jogo com massas alimentares

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	Não executa a tarefa	Executa a tarefa com:		
		muita dificuldade	alguma dificuldade	facilidade
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 9**Data:** 8 março 2012**Conteúdo a lecionar:** Identificar e proferir algarismos e revisão das cores.**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Fichas de trabalho; Jogo *Kim's game*; Objetos reais

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	Não executa a tarefa	Executa a tarefa com:		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas				X
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão n.º 10

Data: 15 março 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir algarismos

Estratégias/ Recursos: Fichas de trabalho; Jogo *Jump the line*; Jogo *Give me...*; Jogo com um dado; Música em vídeo; Computador

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 11**Data:** 22 março 2012**Conteúdo a lecionar:** Consolidar as cores e os algarismos**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Fichas de trabalho; Música com vídeo; Computador; Jogo com massas alimentares; Jogo *Hide the cards*

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais				X
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão n.º 12

Data: 12 abril 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir membros da família.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Jogo True or false chairs; Jogo Kim's game

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	Não executa a tarefa	Executa a tarefa com:		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento		X		
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 13**Data:** 19 abril 2012**Conteúdo a lecionar:** Identificar e proferir membros da família.**Estratégias/ Recursos:** *Flashcards; Ficha de trabalho; Jogo Hide the cards*

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse		X		
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão n.º 14

Data: 26 abril 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir nomes de animais.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Jogo Listen and touch; Jogo Hide the cards

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas				X
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras	X			
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão nº 15**Data:** 3 maio 2012**Conteúdo a lecionar:** Identificar e proferir nomes de animais.**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Jogo True or false chairs; Jogo Mime game

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida				X
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais				X
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão nº 16

Data: 10 maio 2012

Conteúdo a lecionar: Consolidar a família e os animais.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Fichas de trabalho; Jogo Give me a ...; Jogo Jump the line

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
<u>Compreensão Oral</u>				
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo				X
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão nº 17**Data:** 17 maio 2012**Conteúdo a lecionar:** Identificar e proferir materiais da sala de aula.**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Jogo True or False chairs; Jogo Give me a...; Objetos reais

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo			X	
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada		X		
Segue rotinas	X			

Sessão n° 18

Data: 24 maio 2012

Conteúdo a lecionar: Identificar e proferir materiais da sala de aula.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Jogo *Jump the line*; Jogo *Hide the cards*; Objetos reais

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais				X
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão nº 19**Data:** 31 maio 2012**Conteúdo a lecionar:** Consolidação de todo o vocabulário aprendido.**Estratégias/ Recursos:** Flashcards; Fichas de trabalho; Computador; Jogos variados dos já realizados anteriormente

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases		X		
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras	X			
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			

Sessão nº 20

Data: 14 junho 2012

Conteúdo a lecionar: Consolidação de todo o vocabulário aprendido.

Estratégias/ Recursos: Flashcards; Jogo do bowling; Jogos variados dos já realizados anteriormente

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	<i>Não executa a tarefa</i>	<i>Executa a tarefa com:</i>		
<u>Compreensão Oral</u>		<i>muita dificuldade</i>	<i>alguma dificuldade</i>	<i>facilidade</i>
Identifica a palavra ouvida			X	
Associa palavras ouvidas a imagens e objetos reais			X	
Compreende uma pergunta			X	
<u>Expressão Oral</u>				
Profere palavras			X	
Constrói frases	X			
Responde a perguntas			X	
<u>Memória</u>				
Memoriza a longo prazo			X	
Memoriza a curto prazo				X
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	<i>Sempre</i>	<i>Muitas Vezes</i>	<i>Poucas Vezes</i>	<i>Nunca</i>
Mostra entusiasmo e interesse	X			
Tem bom comportamento	X			
É participativa	X			
Cumprir as regras		X		
É empenhada	X			
Segue rotinas	X			